

## 5. Die SR-Schreibenden als Expertinnen / Experten ihrer Lebenswelt

---

Die Jugendforschung hat in den vergangenen zwanzig Jahren einen regelrechten Boom erlebt und muss heute als »ein hoch komplexes und in seiner Gesamtheit kaum noch zu überschauendes Forschungsfeld beschrieben werden«, wie es in einem Überblicksartikel über »aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung«<sup>1</sup> heißt. Darin ist auch davon die Rede, dass die »hierzulande tradierten Sichtweisen« der Jugendforschung (gemeint ist die Forschung in Deutschland) mehrheitlich auf die gesellschaftlichen Problemlagen »der Jugend« gerichtet seien, nämlich auf Fragen der »Integration« sowie auf »Angst vor der Jugend« und, damit verbunden, auf deren »riskantes Verhalten«<sup>2</sup>. Daneben wird noch die »affirmative Neugier« genannt, mit welcher »kulturelle«<sup>3</sup> Praktiken Jugendlicher erforscht würden, und es wird abschließend die Hoffnung geäußert, diese Sichtweisen würden demnächst um einige weitere ergänzt.

Bei der Beschäftigung mit SR-Texten ist es in der Tat nötig, eine eigene Variante von »affirmativer Neugier« zu entwickeln, da es sich ja beim Schreiben von SR-Texten nicht um kulturelle Praktiken handelt, die Jugendliche von sich aus und für sich entwickeln (wie das etwa bei Handyfilmen der Fall ist, welche Jugendliche für sich und ihre Peergroups ins Netz stellen), sondern um eine ins System der legitimen Kultur eingebettete Kulturform. Man liest diese Texte einerseits nicht wie legitime Literatur – wie den Romanerstling einer Absolventin des Schweizerischen Literaturinstituts in Biel oder den Bestseller eines Schreibwunderkindes wie Stefan Bachmann –, aber man liest sie eben auch nicht wie von Jugendlichen verfasste Facebook-Einträge oder *fanfiction*, wie Rap-Texte oder Kommentare zu Handyfilmen. Auch den SR-Schreibenden ist

---

1 | Nicolle Pfaff (2011): Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011). S. 523-550. Hier S. 537.

2 | Pfaff (2001): S. 538.

3 | Pfaff (2001): S. 538.

durchaus bewusst, dass sie nicht einfach für sich, ihre Klasse oder Freundinnen/Freunde schreiben, sondern für ein offenes Publikum, also für eine Leserschaft, die zwar durchaus auch aus Freundinnen/Freunden und anderen Gleichaltrigen bestehen kann, zu denen aber auch Lehrpersonen, Eltern, andere Verwandte, die Schreibcoaches oder völlig unbekannte Personen jeden Alters gehören können. Die Tatsache, dass im Rahmen des regulären Unterrichts geschrieben wird, sowie die Anwesenheit des Schreibcoachs (als Vertreter/-in der legitimen Kultur) sind die zwei wesentlichen Merkmale, die das Schreiben eines SR-Texts für die Jugendlichen explizit von ihrem privaten Medienhandeln wie auch vom schulischen Schreiben (etwa eines Aufsatzes) unterscheidet. Die Art und Weise, wie die Jugendlichen ihre Lebenswelt in die SR-Texte einbringen, zeigt, dass sie in der Regel sehr wohl wissen, was literarisches Schreiben bedeutet: nämlich eine Erzählform, in welcher lebensweltliche Erfahrungen in exemplarischer Form dargestellt und damit auch reflektiert werden. Diese Erfahrung macht man auch bei der Lektüre von SR-Texten, in welchen man Traditionen des Erzählens wiedererkennt, in denen sich aber gleichzeitig die Lebenswelt der Jugendlichen sehr viel unmittelbarer spiegelt als etwa in der über Verlage publizierten realistischen Jugendliteratur (die ja in der Regel von Erwachsenen geschrieben ist).

Wenn in Kapitel 1.1 in Anlehnung an Bourdieu festgestellt wurde, dass sogenannte bildungsferne Jugendliche selber sehr genau wissen, an welchem Ort im sozialen Raum sie sich befinden, so kann hier ergänzt werden, dass die SR-Schreibenden in der Regel auch sehr genau wissen, in welcher Lebensphase sie sich befinden und was die entscheidenden Merkmale und Herausforderungen dieser Phase sind. Genauer noch, sie scheinen auch den gesellschaftlichen Diskurs rund um die Jugendphase zu kennen. Zumindest kann man eine Reihe von Erkenntnissen, wie sie im Grundlagenwerk zur sozialwissenschaftlichen Jugendforschung von Klaus Hurrelmann<sup>4</sup> mit dem Titel »Lebensphase Jugend« (die völlig überarbeitete Neuauflage hat Hurrelmann gemeinsam mit Gudrun Quenzel verfasst) systematisch erfasst sind, in einer Reihe von SR-Texten wiederfinden – natürlich nicht aus dem Blickwinkel einer empirischen Analyse, sondern vor dem Hintergrund gelebter Erfahrung. Umgekehrt kann man diese Tatsache auch als eine Bestätigung der empirischen Erkenntnisse interpretieren.

An ausgewählten Beispielen soll in der Folge gezeigt werden, wie eine solche subjektivierte Exemplifizierung empirischer Forschungsergebnisse in

---

**4** | Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel (2013) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korr. Aufl. (Es handelt sich dabei um die korrigierte Version von: Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel (2012) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarb. Aufl.).

SR-Texten aussehen kann. Konkret soll es dabei um die Rolle der »Sozialisationsinstanzen« gehen, die von Hurrelmann/Quenzel als »Vermittler und Unterstützer im Entwicklungsprozess des Jugendalters«<sup>5</sup> eingeführt wurden. Dazu gehören die Schule (Ausbildungsstätte), die Familie und die Peergroups (Gleichaltrigenruppen) als Instanzen, deren sozialisierende Funktionen direkt auf dem persönlichen Kontakt zwischen Individuen beruhen. Man könnte sie wohl auch als klassische Sozialisationsinstanzen moderner Gesellschaften bezeichnen, da sie auch schon wirksam waren, bevor die Produkte und Angebote der Freizeit- und Konsumindustrie sowie der Medienindustrie ihren heute dominanten Platz im Leben der Jugendlichen eroberten und sich in der Folge ebenfalls zu Sozialisationsinstanzen ausbildeten. Diese Entwicklung ist auch gut in den verschiedenen Auflagen des Standardwerks »Lebensphase Jugend« abzulesen: Sind in der Originalausgabe aus dem Jahr 1985<sup>6</sup> erst die »klassischen« Sozialisationsinstanzen Familie, Gleichaltrigengruppe und Schule erwähnt (zudem noch »Berufliche Ausbildung und Beruf«), wurden diese in der Überarbeitung von 1993<sup>7</sup> bereits durch »Freizeit und Konsum« ergänzt und es sind schon gewisse Überlegungen zur Mediennutzung mit eingeflossen. In der aktuellen, 12. Auflage von 2013 (für welche die 11. Auflage von 2012 nochmals korrigiert und vollständig überarbeitet wurde) hingegen werden Medien als eigentliche Sozialisationsinstanzen eingeführt,<sup>8</sup> und es heißt: »Während Identität früher primär in sozialer Interaktion entwickelt wurde, stellen heute auch die Medien eine wichtige Sozialisationsinstanz dar.«<sup>9</sup> Es wird auch festgestellt, dass »der heute weitgehend kommerzialisierte und in weiten Bereichen privatwirtschaftlich organisierte »Freizeitmarkt« [...] den Bedarf an Entspannung und Unterhaltung geschickt zu nutzen«<sup>10</sup> wisse, die Verbindung zwischen Entspannung/Unterhaltung und Medien hingegen wird nicht gezogen. Dass beide Bereiche, sowohl »Freizeit und Konsum« als auch »Medien«, mit »Freunde und Gleichaltrige« in ein Kapitel gepackt wurden, deutet die Schwierigkeit an, heute noch strikt zwischen den klassischen Sozialisationsinstanzen und den stän-

---

**5** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 97. Hurrelmann/Quenzel erwähnen dazu noch weitere Bildungseinrichtungen bis hin zur Hochschule, welche aber im Falle der SR-Schreibenden keine Rolle spielen, da diese in der Regel noch in die Pflichtschule gehen.

**6** | Klaus Hurrelmann; Bernd Rosewitz; Hartmut K. Wolf (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.

**7** | Klaus Hurrelmann (1993) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Unter Mitarbeit von Bernd Rosewitz und Hartmut Wolf. 3., völlig überarb. Aufl.

**8** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 25.

**9** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 199.

**10** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 183.

dig in allen Bereichen präsenten ›neuen‹ Sozialisationsinstanzen wie Medien und Konsum zu trennen.

Die Art und Weise, wie die SR-Schreibenden Medien nutzen und dabei ihre Kompetenz kreativ umsetzen, wird in Kapitel 6 Thema sein, wenn es um intermediales Erzählen geht. Genau genommen fließen alle Bereiche, die heute sehr eng mit Medieninhalten und Medienprodukten verknüpft sind, nämlich das, was Hurrelmann/Quenzel als »Einrichtungen der Freizeit-, Konsum- und Medienwelt«<sup>11</sup> bezeichnen, in Formen intermedialen Erzählens ein, in den jeweiligen *style*, der für einen SR-Text typisch ist.

Hier aber soll es zunächst um die Instanzen Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe gehen.

## 5.1 DIE SCHULE

»Die Jugendzeit wird inzwischen für alle Jugendlichen *stark durch den Schulbesuch geprägt*. Schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede drücken sich heute nicht mehr in der Tatsache des Schulbesuchs aus, sondern in der Art der besuchten Schule und der Langzeitperspektive für Beruf und Lebenschancen, die mit dem Schulbesuch verbunden sind.«<sup>12</sup> So endet der Abschnitt zur »Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend«<sup>13</sup> bei Hurrelmann/Quenzel, und es wird dabei sehr deutlich, welche Schlüsselfunktion die Schule für heutige Jugendliche einnimmt.

Diese zentrale Funktion der Schule zeigt sich u. a. darin, dass sie den Lebensrhythmus der Jugendlichen bis in ihren Alltag hinein dominiert. »Die Schule ist zum ›Arbeitsplatz‹ der Jugendlichen geworden«<sup>14</sup>, kann man dazu bei Hurrelmann/Quenzel lesen. Die Pflicht, die Verpflichtung, der Zwang stehen dabei häufig im Vordergrund. Hurrelmann/Quenzel weisen darauf hin, dass in diversen Studien, in welchen es um die »subjektiven Deutungsmuster«<sup>15</sup> Jugendlicher geht, indem diese zum ›Sinn‹ des Schulbesuchs befragt wurden, vor allem die »Trainings- und Platzierungsfunktion«<sup>16</sup> der Schule genannt wird, was zur Interpretation führt, die Jugendlichen würden der Schule keinen Eigenwert zusprechen, sondern sie gelte »als Mittel zum Zweck des Erwerbs eines Abschlusszertifikats«<sup>17</sup>. Danach wäre also den Jugendlichen die Integra-

11 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 172.

12 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 22 (Hervorhebung im Original).

13 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 19-22.

14 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 113.

15 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

16 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117.

17 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117.

tionsfunktion der Schule (als dritte zentrale Funktion neben »Training« und »Platzierung«<sup>18</sup> bei Hurrelmann/Quenzel) gar nicht bewusst. Diese etwas einseitige Einschätzung, wie sie sich aufgrund empirischer Befragungen Jugendlicher zeigt, ist, so darf man durchaus annehmen, auch Folge der Methoden, mit welchen diese Einschätzungen erhoben wurden. Denn natürlich sind die Jugendlichen keine Sozialwissenschaftler/-innen, die einen Blick von außen auf die Institution Schule und damit auf sich selbst werfen und deshalb ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Integrationsfunktion der Schule entwickeln. Doch zeigt es sich, dass Jugendliche, wenn sie in SR-Texten von ihren Schulerfahrungen erzählen, die Funktionen der Schule als sehr viel weitreichender erleben, als dies in den zitierten Studien erfasst wurde. Schule, so ist bei der Lektüre einer Reihe von SR-Texten zu erfahren, wird von den jugendlichen SR-Schreibenden selber als sehr stark mit der eigenen Lebenswelt verbunden erfahren. Entsprechend tritt die Schule in einer Reihe von SR-Texten gerade in ihrer Integrationsfunktion in Erscheinung – indem sie etwa den Hintergrund für das soziale Leben der Schüler/-innen auch außerhalb der Schule darstellt. Oder aber es wird von Konflikten und Konstellationen erzählt, in welchen es der Schule nicht gelingt, ihre Integrationsfunktion zu erfüllen.

### 5.1.1 Die Schule gibt den Rhythmus vor

In vielen SR-Texten bildet die Schule den eigentlichen Hintergrund für die Geschichte. Sie bestimmt Tagesablauf wie Wochenrhythmus, und das Schuljahr gibt einen zeitlichen Rahmen vor, an dem sich die Handlung einer Geschichte orientieren kann. Ein Leben ohne Schule ist für die jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten nur schwer vorstellbar. Das Aufstehen am Morgen steht dabei sinnbildlich für den Beginn der Erzählung, ganz nach dem Motto »Alles begann an einem ganz normalen Morgen ...«. Deshalb soll zunächst einmal anhand einer Reihe von Beispielen gezeigt werden, wie genau so ein »normaler« Morgen für einzelne Figuren in SR-Texten aussehen kann:

»Es ist Freitagmorgen, 06:00. Eli stellt ihren Wecker immer um 06:00. Jetzt klingelt er, aber Eli bleibt liegen. Sie fühlt sich wie erschlagen und braucht unbedingt Musik, eigentlich immer, wenn sie aufsteht.«<sup>19</sup>

»Der Wecker klingelt. Montagmorgen, schon wieder, das darf nicht wahr sein. In welches Loch ist bloss das Wochenende gefallen? Meine Mutter rüttelt mich wach – zum Glück

---

18 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

19 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City, S. 1.

sehe ich am Morgen noch nicht allzu viel, ich weiss sowieso auswendig, wie sie mich anschaut.«<sup>20</sup>

»Piep, piep! Aufstehen, du Schlafmütze, es wird Zeit für die Schule!« So weckte Jack seine Schwester Melissa. Sie teilten sich ein Zimmer. Es war sechs Uhr in der Früh. Widerwillig stand sie auf und machte sich bereit.«<sup>21</sup>

»Immer muss man früh aufstehen! Noemi stand missmutig auf und tapste mit nackten Füssen ins Badezimmer und schob den Duschvorhang zur Seite.«<sup>22</sup>

»Es war ein ganz normaler Montagmorgen. Der Wecker läutete, Max erwachte aus seinem Traum. Er hatte immer den gleichen Traum, was ihn nicht störte.«<sup>23</sup>

»Rays Wecker klingelt um 6.00, damit er nicht verschläft, weil er lange braucht. Er steht auf, isst etwas, stylt sich und geht wieder schlafen. Um 6.50 klingelt nochmals sein Wecker und er putzt sich die Zähne. Um 6.55 fährt er mit dem Töff zu John.«<sup>24</sup>

»MEGAN

Der Wecker klingelt. Es ist 6 Uhr 30. Ich reibe mir die Augen. Schon wieder so viel geträumt! Ich stehe auf und gucke in meinen Schrank. Wieder weiss ich nicht, was anziehen. Naja.

OSMAN

Der Wecker klingelt. Es ist 7 Uhr 10. Ich strecke mich und stehe auf. Könnte ich jetzt nur eine Stunde lang BATTLEFIELD 3 spielen. Ich ziehe mir die löchrige Jeanshose über. Gehe in die Küche. Mache mir was zu Essen.«<sup>25</sup>

**20** | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †, Klasse Sek 3 B, Schule Uetikon am See, Kanton Zürich, 2009, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 42/43. S. 30.

**21** | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens, Klasse Sek B1, Schulhaus Buechwis, Benglen, Kanton Zürich, 2009, Schreibcoach: Rolf Hermann. In: SR-Doppelheft Nr. 44/45. S. 1.

**22** | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde, Klasse 2G, Schulhaus Eichi, Niederglatt, Kanton Zürich, 2010, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. S. 1.

**23** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1.

**24** | SR-Nr. 76: Linda über den Wolken, Klasse 2BA, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Dragica Rajcic. SR-Doppelheft Nr. 76/77. S. 2.

**25** | SR-Nr. 84: Verliebte Köpfe, Klasse B2A, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Rolf Hermann. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 181-224. Hier: S. 183.

»Scho bevor dr Wecker glüte hett, bini wach kse und ha mer überlegt, ob ich eifach sött ligge bliebe. Ich ha träumt ka, ich ha könne fliege und bin dur di ganzi Welt gfloge. Ich bin ufgestande, han dr Fernseh ahgestellt und mini Kleider parat gmacht. Nacherte bini ins Badezimmer und ha s Wasser loh laufe und bin go dusche.«<sup>26</sup>

»Bi glücklich am Schlofe kse. Warum? Es isch Fritig LAN! Bi voll schön am Schlofe kse. Abi. Bis mich de scheiss Wecker gweckt het, lan. 5min vor 7i hett er glüte, den hani ihn sofort wieder abgestellt und uf Punkt 7i igstellt. 5 schöni Min sinds kse.«<sup>27</sup>

Nach dem Aufstehen, dem Duschen und Anziehen, dem Stylen und dem Frühstück geht es dann los. Der Schulweg ist für viele der Figuren in den SR-Hefen positiv besetzt, er bedeutet einen letzten kurzen Freiraum, bevor die Schule beginnt:

»Isha, Tamara, Eli, Jan und Christian treffen sich, noch bevor die Schule anfängt, vor dem Coop. Dort haben sie immer viel Fun miteinander. Es gibt einen grossen Platz, es kommen viele Leute vorbei, die man ärgern kann, man kann miteinander Scherze machen und einfach zusammen sein.«<sup>28</sup>

»MEGAN

Ich ziehe mir die Schuhe an und verabschiede mich. Auf dem Schulweg treffe ich Nina, meine Kollegin. Sie erzählt mir, dass sie verliebt ist. Doch in wen will sie mir nicht sagen. Sie erzählt mir auch von der Franzprüfung. Ich habe wieder nichts gelernt, geb mir keine Mühe mehr. Überhaupt bin ich in der Schule nicht recht gut. Meine Lieblingsfächer sind Musik und Zeichnen.«<sup>29</sup>

»Am nächsten Tag, Dienstagmorgen, entdeckten Lukas und Lisa auf dem Weg zur Schule ein Plakat. Sie müssen auf ihrem Weg immer am Rathaus, am Kiosk, an der Buchhandlung und am Brunnen vorbei gehen. Am Brunnen trinken sie meistens einen Schluck Wasser, aber an dem Tag war es minus 5 Grad und es hatte die ganze Nacht geschneit, der Brunnen war vereist. Also wollten sie gerade weitergehen, als sie das Plakat an der Brunnenwand entdeckten.«<sup>30</sup>

---

**26** | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 35.

**27** | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 36.

**28** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 1, 6.

**29** | SR-Nr. 84: Verliebte Köpfe. S. 184.

**30** | SR-Nr. 31: Reise nach Tokio, Klasse Sek B2b, Sekundarschule Dielsdorf, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 30/31. S. 33.

»Abr wie üblig isch mi Bus zu spoht koh. Während dr Fahrt hani Musik glosst und mit Kollege chattet und mich drüber geärgeret, das ich nit für die Tests glernt ha. Abr ja yolo. Wo ich am Äscheplatz akoh bi, hett d Bjondina uf mi gwartet. I bi mit ihre ins Trämli iigstige, doch das Trämli isch eifach bim Barfi nümm wietrgfahre. Wietr vorne bim Märtpplatz hets e Unfall ghe und alli Trämli sind nümm gfahre. Im Trämli sind einigi vo unsere Klass drine kse: Andrea, Jorge, Lukas, Janine. Mer sin usgstige und han uf de Rocco gwartet und gredet. Wo er koh isch, han mer uns e Zigi azündet und sin vom Barfi zu de Schuel gloffe. Mer han unseri Zigi fertig graucht und no e Zigi graucht u den simer zu unserem Klassezimmer.«<sup>31</sup>

Der Unterricht selber ist in SR-Texten höchstens am Rande ein Thema. Nicht die Schulstunde oder der Schulstoff (bei Hurrelmann/Quenzel als Trainingsfunktion bezeichnet) interessieren, der Fokus ist vielmehr auf jene Zeitfenster rund um den Unterricht gerichtet, in welchen sich Freiräume auftun, etwa auf die Pausen oder die Zeit nach der Schule. Bei Hurrelmann/Quenzel ist dazu zu erfahren: »Die Schule übt ihre Lern- und Sozialisationswirkung nicht nur über die formalen fachlichen Leistungsanforderungen im Unterricht aus, sondern auch über das informale soziale Geschehen in den Pausen und im gesamten Schulleben. [...] Neben den Interaktionen mit den Lehrkräften kommt es in ihr auch zu intensiven Kontakten mit Mitschülerinnen und Mitschülern mit vielfältigen Spannungen und Konflikten, die nur zum Teil etwas mit dem formalen Unterrichtsgeschehen zu tun haben«<sup>32</sup>. Und genau von diesem »informalen sozialen Geschehen« wird in vielen SR-Texten erzählt. Denn was Hurrelmann/Quenzel nicht erwähnen: Diese Kontakte, Freundschaften, Spannungen und Konflikte, die ihren Anfang meist im sozialen Netz der Schule haben, finden in der Freizeit ihre Fortsetzung. Man trifft sich am Abend und am Wochenende, man verliebt sich, streitet, es kommt zu Mobbing, Eifersuchtsszenen, zu aggressivem Verhalten bis hin zu Schlägereien etc. Doch auch wenn es in diesen Geschichten in der Regel um »Freundschaft, Liebe und Eifersucht« geht (so der Titel eines SR-Textes), im Hintergrund bleibt das Ordnungsprinzip des täglichen Schulbesuchs ständig präsent. Es gibt nicht nur den Rhythmus vor, sondern ist die eigentliche Voraussetzung für das soziale Netzwerk, in welchem sich die jugendlichen Figuren jenseits ihrer Familien bewegen.

Ein Beispiel für einen solchen SR-Text ist der oben erwähnte mit dem Titel »Freundschaft, Liebe und Eifersucht«<sup>33</sup>, der von einer Berufsschulklasse für Detailhandelsangestellte in Zürich verfasst wurde (gemeinsam mit Schreib-

**31** | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 35.

**32** | Hurrelmann/Quenzel (2012): S. 113.

**33** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht, Klasse 3H E, Berufsschule für Detailhandelsangestellte BSDHZ Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Suzanne Zahnd.

coach Suzanne Zahnd). Die Figuren im SR-Text arbeiten entsprechend auch in der Detailhandelsbranche, nämlich in einem Kleiderladen namens »Bernies« (den es in Zürich tatsächlich gibt), in einem nicht weiter benannten »Bekleidungs-Geschäft, das spezialisiert war auf Übergrößen«, bei der »Post« oder im »Burger« (vermutlich ist damit ein Kleidergeschäft mit diesem Namen in Zürich gemeint, kein Hamburgerrestaurant), und sie treffen sich in der Berufsschule (für Detailhandelsangestellte). Sven und Manuel sind bereits gute Freunde, doch zu Beginn eines neuen Schuljahres tauchen in der Klasse zwei neue Schülerinnen auf: Xenia, eine »mollige Frau«, die sich »so männlich angezogen [hatte], dass er [Sven – G. W.] dachte, sie wäre ein Junge«<sup>34</sup>. Und dann noch Silvia: »Sie stand vor der Klasse in engen Jeans, die ihren Po betonten, unter ihrem weissen T-Shirt zeichneten sich ihre Brüste ab und ihr Haar war [...] lang und dunkel.«<sup>35</sup>

Sven ist hingerissen und denkt: »So etwas Schönes hab ich noch nie gesehen.«<sup>36</sup> Doch bis zum Happy End gibt es noch einige Komplikationen, die vordergründig gar nichts mit der Schule zu tun haben, sondern mit den privaten Schicksalen der Figuren zusammenhängen. Während Sven und Xenia aus intakten Familie kommen, haben es Manuel und Silvia nicht so gut getroffen: »Manuel hatte sehr unter der Trennung seiner Eltern gelitten. Sein Vater war Alkoholiker und hatte die ganze Familie geschlagen. Alle hatten Angst vor ihm gehabt. Jeden Abend hatte es Streit und Prügeleien gegeben, es war der reinste Horror gewesen.«<sup>37</sup> Und auch bei Silvia zuhause ist nicht alles ganz einfach: »Es lief laute, altmodische Disko-Musik und die Mutter übte einen Tanz dazu für ihre Arbeit im Striptease-Club. Der Vater lag auf dem Sofa und kiffte, er beachtete den aufreizenden Tanz nicht im Geringsten.«<sup>38</sup>

Zwischen den vier Jugendlichen kommt es nun im Laufe des Schuljahres zu einer Reihe von Konstellationen, wie man sie gut aus Fernsehsoaps nach dem Modell der deutschen TV-Dailysoap »GZSZ«<sup>39</sup> kennt: Sven verliebt sich in Silvia, Xenia verliebt sich in Sven, Silvia verliebt sich in Manuel. Damit nicht ge-

**34** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 6.

**35** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 6-7.

**36** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 7.

**37** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 13.

**38** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 27.

**39** | Mit vollem Namen heißt diese Soap »Gute Zeiten, schlechte Zeiten«. Auf Wikipedia ist dazu zu lesen: »Gute Zeiten, schlechte Zeiten (Akronym: »GZSZ«) ist eine von der UFA Serial Drama produzierte Seifenoper. Sie wird seit 1992 beim deutschen Privatsender RTL montags bis freitags im Vorabendprogramm ausgestrahlt. Sie gilt als erfolgreichste deutsche Serie ihres Genres.« [http://de.wikipedia.org/wiki/Gute\\_Zeiten,\\_schlechte\\_Zeiten](http://de.wikipedia.org/wiki/Gute_Zeiten,_schlechte_Zeiten) (abgerufen 11. November 2014). Auf Spiegel-Online ist anlässlich der 4000. Folge 2008 eine Hommage an die Seifenoper erschienen unter dem Titel »4000 Folgen »GZSZ«:

nug: Während Manuel und Sven schon lange beste Freunde sind, freundet sich Sven auch mit Xenia an, behandelt sie aber als guten Kumpel. Ein Karussell von Eifersuchtsszenen und revanchistischen Aktionen beginnt sich zu drehen. Dabei bleibt die Schule als Ort, an dem die vier sich zwangsläufig und regelmäßig über den Weg laufen, Dreh- und Angelpunkt des Geschehens. Immer wieder ist davon die Rede, was auf dem Pausenplatz passiert, und viele der entscheidenden Szenen spielen sich dort ab. Auch die Schlusszene ist auf dem Pausenhof der Schule angesiedelt, und sie versammelt die Protagonistinnen/Protagonisten nach eineinhalb Jahren wieder dort, wo alles begann. Inzwischen hat sich vieles verändert, alle Dissonanzen sind beseitigt und jede der vier Figuren hat sich weiterentwickelt. So hat sich Xenia für ein Auslandsjahr in Frankreich entschieden. Der Grund dafür ist nicht nur, dass sie »in der Berufsschule unterfordert war«, sie brauchte auch »neue Einblicke, neue Gesichter«<sup>40</sup>. Alles scheint sich in eine positive Richtung zu entwickeln, entsprechend ungetrübt ist auch die Wiedersehensfreude der vier Jugendlichen: »Die Jungs stürmten das Treppenhaus hinunter und es gab ein grosses Hallo auf dem Pausenplatz. Sie wollten sofort zu viert die Stadt unsicher machen.«<sup>41</sup>

Die Rolle der Schule in diesem SR-Text ist allein in dem von Hurrelmann/Quenzel angesprochenen »informalen sozialen Geschehen« zu sehen. Als solche aber übernimmt die Schule eine wichtige Orientierungsfunktion, die nicht nur das Alltagsleben der jugendlichen Figuren strukturiert, sondern – zusammen mit dem Arbeitsplatz – über ihre Möglichkeiten und Zukunftschancen entscheidet und damit indirekt auch den Takt vorgibt für ihre privaten Beziehungen.

Dass Schule auch in anderen SR-Texten den Hintergrund bildet – während die Erzählungen selber von Konflikten zwischen den Jugendlichen handeln, die mehrheitlich in der Freizeit ausgetragen und häufig von schwierigen Familienkonstellationen verstärkt werden –, ist manchmal bereits am Titel ersichtlich, wie bei »Es brennt im Schulhaus«<sup>42</sup> oder bei »Die verzauberte Klasse«<sup>43</sup>. Doch auch in anderen SR-Texten ist die Schule als Kulisse oder als Bühne präsent wie

---

Charme des Schämens«. <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/4000-folgen-gszs-charme-des-schaemens-a-557129.html> (abgerufen 11. November 2014).

**40** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 47-48.

**41** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 49.

**42** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus, Klasse 2 Sek C, Schulhaus Herzogenmühle, Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 16/17.

**43** | SR-Nr. 38: Die verzauberte Klasse, Klasse BC2A, Schulhaus Ennetgraben, Affoltern am Albis, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Hansjörg Schertenleib. In: SR-Doppelheft Nr. 37/38.

etwa im Mobbingdrama »Stille in June«<sup>44</sup>, in »Mir Psüchos«<sup>45</sup> (darin geht es um die Frage, welcher Realitätswert Drohungen über Facebook einzuräumen ist) sowie in »Sex, Drugs, Money, Brazil«<sup>46</sup> (das Happy End ist erst im Rahmen einer Schulreise nach Brasilien möglich), »Gertrud Fischer †«<sup>47</sup> (der angekündigte Tod einer Lehrerin sorgt für Aufregung), »Ein schlechter Scherz«<sup>48</sup> (ein fingierter Amoklauf in der Schule sorgt für massive Verunsicherung), »Wolken über Honolulu«<sup>49</sup> (Verliebtsein in den Lehrer), »Das letzte Fest«<sup>50</sup> (Luxusinternat vs. Erziehungsinternat) oder »Janosch Fitim Hasler«<sup>51</sup> (ein neuer Schüler kämpft um Anerkennung und Aufmerksamkeit), und selbst bei »Löli und die Superstars«<sup>52</sup> ist das Leben einer Reihe von Superstars in L. A. an einer »Starschule« angesiedelt.

### 5.1.2 Lehrer/-innen als Protagonistinnen/Protagonisten

Hurrelmann/Quenzel konzentrieren sich ganz auf die Institution Schule, auf die Rolle der Lehrpersonen als Stellvertreter/-innen dieser Institution und eigentlich Handelnde im von ihnen beschriebenen Sozialisationsprozess gehen sie nicht weiter ein. Sie stellen zwar fest, dass die Schule vor allem dadurch eine wichtige Integrationsfunktion erfüllt, weil sie einen »Mikrokosmos der Gesellschaft«<sup>53</sup> darstellt, innerhalb dessen »diejenigen formalen Umgangsformen, Hierarchien, Abhängigkeiten und Erfolgskriterien etabliert werden,

**44** | SR-Nr. 70: Stille in June, Klasse 2B, Sekundarschule Münchhalde, Zürich, 2011, Schreibcoach: Suzanne Zahnd.

**45** | SR-Nr. 71: Mir Psüchos, Klasse 2A, Sekundarschule Münchhalde, Zürich, 2011, Schreibcoach: Ruth Schweikert.

**46** | SR-Nr. 61: Sex, Drugs, Money, Brazil, Klasse SEK B/C 2A, Schulhaus Löwenstrasse Winterthur, Kanton Zürich, 2010, Schreibcoach: Johanna Lier. In: SR-Doppelheft Nr. 61/62.

**47** | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †.

**48** | SR-Nr. 48: Ein schlechter Scherz, Klasse R2A, Schulhaus OS Sennweid, Baar, Kanton Zug, 2009, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 48/49.

**49** | SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu, Klasse Sek B2b, Schulhaus Gmeindmatt, Hombrechtikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Suzanne Zahnd.

**50** | SR-Nr. 57: Das letzte Fest, Klasse 2 AB, Schulhaus Hofacker, Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Hansjörg Schertenleib. In: SR-Doppelheft Nr. 57/58.

**51** | SR-Nr. 65: Janosch Fitim Hasler, Klasse 1. Sek B (Frauenfelder), Schulhaus Riedenalden, Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Jurczok 1001. In: SR-Doppelheft Nr. 64/65.

**52** | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars.

**53** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

die für die soziale Welt außerhalb der Schule typisch sind«<sup>54</sup>. Diese Integrationsfunktion wie auch die weiteren Funktionen der Schule nach Hurrelmann/Quenzel werden im Schulalltag von Individuen vertreten, mit welchen die Jugendlichen auch persönlich zu tun haben: von den Lehrpersonen als sozialen Akteuren. Aus Sicht der Jugendlichen sind es entsprechend vor allem die Lehrpersonen, die für die »Vermittlung von Wissen und Kenntnissen« im Sinne des »schulischen Lern- und Bildungstrainings«<sup>55</sup> zuständig sind (bei Hurrelmann/Quenzel als Trainingsfunktion bezeichnet) und die mit Hilfe der Benotung auch die »Platzierung« einzelner Schüler/-innen nach den »individuell erbrachten Leistungen«<sup>56</sup> vornehmen (die Platzierungsfunktion nach Hurrelmann/Quenzel). Entsprechend sind Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse immer auch mit einer konkreten Lehrperson verknüpft und Konflikte (in welchen es mehrheitlich um Anpassungsprobleme an die sozialen Strukturen der Schule samt ihren Anforderung in Sachen Disziplin und Leistung geht) spielen sich in der Regel zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen ab.

In einer ganzen Reihe von SR-Texten sind deshalb auch Lehrpersonen als Haupt- und Nebenfiguren anzutreffen. Auch in diesen Texten steht nicht der Unterricht, etwa die Wissensvermittlung, im Vordergrund, sondern Konflikte, die sich zwischen Lernenden und Lehrpersonen entwickeln. Dabei kommt es vor, dass diese Konfliktsituationen auch aus der Perspektive der Lehrerfigur erzählt werden oder dass ein Vorfall aus der Sicht verschiedener Figuren erzählt wird, was eine differenzierte Abbildung des Sozialsystems Schule ermöglicht.

Ein Beispiel für eine solche differenzierte Darstellung ist die Anfangsszene von »Die Babo Klasse«, einem SR-Text, der im Dialekt verfasst ist (Schreibcoach: Guy Krneta) und zudem eine interessante Erzählstruktur aufweist: In tagebuchartigen Kurztexten schildern die insgesamt sechs Figuren (drei Schülerinnen, zwei Schüler, ein Lehrer) einige Vorfälle, die sich mehrheitlich in der Schule abspielen, aber Auswirkungen auf das Leben aller Beteiligten auch außerhalb der Schule haben. Erzählt wird in der Ich-Form mit Innenperspektive, einer Erzählweise der absoluten Nähe, die für eine starke Identifikation mit der jeweiligen Figur sorgt.

Ein- und dieselbe Szene, geschildert aus der Sicht von Furkan, Nadine, Rocco, Herrn Bauer (dem Lehrer) und Simona:

»Furkan

Nadine wie immer zu spot lan. Und jetzt no am Ässe? Ey, wege ihre han ich jetzt au Hunger beko. Sone Gipfeli, das wärs jetz, lan. Nadine, ey, gib wieter, Man. Was lauft plötzlich mit em Rocco? De got eifach. Abi, gang nit, chill. Rocco.

**54** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

**55** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

**56** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

Nadine

Ich lauf ins Klassezimmer, nachdem ich mini Zigi fertig graucht ha. Ich setz mi hi und bemerk en Lehrer, de ich nit kenn. Ich lueg zerst mol ume. Vilicht hanni mi jo im Klassezimmer girrt. Abr Jessi sitzt au dert. ›Unsere Verträigtslehrer!‹, flüsteret si mer zue. Ich grins, pack mi Brötli us und fang ah ässe. Gib Jessi au e Stück. Plötzlich stoht dr Rocco uuf und lauft zu dr Türe: ›Lan, Rocco, Alte, ey, was machsch du?‹ Abr er lauft eifach use.

Rocco

Ich bi ufgstande und us de langwillige Stund use, weil mich e Restaurant ahglüte het. CAZZO! Ich ha vor, Schuel abzubreche und will so schnell wie möglich en Kochlehr ahfoh, demit ich nüm in de scheiss Schuel muess!! Oooo, wär ich jetzt in Italien am Strand.

Herr Bauer

Ich has gwüss: Scho wiedr so ne Asammlig vo Albaner und Türke, han ich dänggt. Wieso setze die mi nid emol in e Klass, wo d Lüt wenigstens halbwärts Dütsch könne? Und denn kunnt eini z schpoot, holt e Sandwich use, foht a ässe. So e frächs Stück! Gscheeht mer rächt. Do han i meh Schwyzer welle und denn benimmt sich usgrächnet die mit em läsbare Name wie ne unzivilisierti Göre. Abr dee? Was macht jetzt dee? Stooht uuf und got use? Was soll das, bitte? Wo simmer do? Mir hänn jetzt Unterricht!

Simona

Den ufeinmal stoht de Rocco uuf und verloht Klassezimmer. Was de für Störige wiedr hett. E paar probiere ihn no ufzhalte, abr vergäbens. De Lehrer isch richtig dumm, de loht ihn eifach usse goh und seit nix. De checkt eifach nix. Niemert lost ihm zue. Irgentwie willi au heigoh. Abr ich getrau mi nit, eifach ufzstoh und usm Klassezimmer zgo wie Rocco. Man, ehji, mengisch findi mi selbr eifach z feige. Ich nimm mis Natel füre und schrib Nachrichte. All sind am Natel, er seit nix. De best Unterricht in mim ganz Lebe. Voll geil. Hoffentlich hemmer ihn die ganz Wuche, das wär geil.«<sup>57</sup>

In dieser Einstiegsszene wird deutlich, wie kompliziert Schule sein kann, wenn es laut Hurrelmann/Quenzel »Schülerinnen und Schülern [...] nicht gelingt«, die nötige »Verhaltensvirtuosität auszubilden«<sup>58</sup>, die es für den Schulerfolg braucht. Dazu gehört »ein hohes Maß an Regelerorientierung und sozialer Anpassung und zugleich eine intensive Disziplinierung mit Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Neigungen«<sup>59</sup>. Gelingt dies nicht, reagieren die Jugendlichen »mit Resignation, Distanzierung und Entfremdung«<sup>60</sup>. Genau diese Situation findet sich aufs Eindringlichste in der vorangehenden Szene geschildert. Diese zeigt auch, dass Schule von Lehrpersonen eine ähnliche Verhaltensvirtuosität erfordert, wenn sie nicht nur alle Anforderungen erfüllen wollen, welche die Institution Schule an sie stellt, sondern wenn sie dabei

**57** | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 37-38.

**58** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

**59** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

**60** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

auch noch jene »Spielräume der individuellen Gestaltung von Interessen und Wünschen«<sup>61</sup> entfalten sollen, die Hurrelmann/Quenzel als Basis für einen erfolgreichen Schulbesuch von Jugendlichen benennen. Im zitierten Ausschnitt aus »Die Babo Klasse« ist nicht nur das Verhalten der Schüler/-innen von Resignation, Distanzierung und Entfremdung gegenüber der Schule gekennzeichnet, auch der Lehrer, Herr Bauer, findet sich im System Schule nicht zurecht und hat der Entfremdung der Lernenden nur seine eigene Entfremdung entgegenzusetzen: etwa in seiner Bemerkung darüber, dass er gerne mal eine Klasse hätte, in der die Schüler/-innen wenigstens halbwegs Deutsch können.

Doch es gibt in SR-Texten durchaus auch Beispiele von Lehrpersonen, die im Rahmen von Konflikten zwischen den Jugendlichen, die lebensbedrohliche Ausmaße annehmen können, auch eine positive Rolle spielen. So ereignet sich in der Klasse etwa des Lehrers Herr Brennholz in »Stille in Juni«<sup>62</sup> Mobbingfall, der mit dem Selbstmordversuch einer Schülerin endet (Schreibcoach: Suzanne Zahnd). Interessanterweise ist dieser SR-Text ebenso aus kurzen, tagebuchartigen Teilen zusammengesetzt, in welchen die einzelnen Figuren in der Ich-Form und aus der Innenperspektive ihre Sicht der Ereignisse schildern. Lehrer Brennholz kommt ebenfalls mehrfach zu Wort. Er spricht von seiner zunehmenden Verunsicherung und Überforderung. Und auch hier zeigt sich, dass die Autorinnen/Autoren, also die Klasse, die den SR-Text gemeinsam verfasst hat, sich sehr gut in die Rolle des Lehrers versetzen können und den jugendlichen SR-Schreibenden ganz offensichtlich bewusst ist, dass die Anforderungen, die in der heutigen Gesellschaft an eine Lehrperson gestellt werden, nicht nur sehr hoch, sondern im Extremfall – wie in diesem SR-Text geschildert – kaum zu bewältigen sind.

»HERR BRENNHOLZ:

Ja also, wie gesagt, mir ist an June nicht sehr viel aufgefallen. Ausser, dass der eine Junge es wirklich auf sie abgesehen hatte, der Max. Ich war mit der Klasse stets ein wenig überfordert. Sie waren sehr unruhig und ich wurde zunehmend verunsicherter. Einmal hatte ich Essensreste im Bart. Ich meine, das kann ja mal passieren, oder? Aber die Schüler haben sich eine ganze Woche lang nicht mehr eingekriegt deswegen. Wirklich kindisch. Und für mich eine weitere Verunsicherung.«<sup>63</sup>

»HERR BRENNHOLZ:

June kam immer öfter zu mir. Sie hatte Probleme mit den anderen Jugendlichen von der Klasse UND den Eltern. Sie war sehr schüchtern und nahm alles auf, was über sie gesagt wurde. Und mit der Zeit fand sie, dass es tatsächlich zutrifft. Sie erkannte nicht,

**61** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

**62** | SR-Nr. 70: Stille in June.

**63** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 7.

dass nicht sie der Fehler war. Meiner Meinung nach schenkten ihr vor allem die Eltern einfach zu wenig Aufmerksamkeit. June wurde richtiggehend depressiv. Sie tat mir leid. Ich habe mich mit ihr identifiziert. Ich war in diesem Alter auch so. Deshalb ging mir das auch mehr zu Herzen als andere Sachen, die man so mitbekommt von den Schülern und Schülerinnen. Ich verstand June, aber ich kann ihr als Lehrer doch nicht Freunde und Eltern ersetzen! Ich konnte doch nur Lehrer sein.«<sup>64</sup>

»HERR BRENNHOLZ:

Ich bin doch Lehrer, nicht Sozialarbeiter!«<sup>65</sup>

In einzelnen SR-Texten stehen Lehrer/-innen auch im Zentrum eines Geschehens, das über den Schulbetrieb hinausgeht. So wird in »Tatort Kino Rex« (Schreibcoach: Judith Kuckart) der Lehrer einer Schulklasse entführt, ein richtiger Kriminalfall also, der die Hauptfiguren der Geschichte, die Schüler/-innen einer Klasse, zu Detektiven werden lässt. Dass es sich dabei durchaus um eine humoristische Auseinandersetzung mit dem Schüler-Lehrer-Alltag handelt, erkennt man spätestens bei der Auflösung, als Lehrer Mächler – der gleichzeitig auch Schulleiter ist – erzählt, was geschehen ist:

»Herr Schmid ist der Anführer einer Lehrgang und wollte unbedingt Schulleiter werden, also haben sie mich eines Morgens, als ich gerade auf dem Weg zur Schule war, gekidnappt und mich hierher verschleppt. Nun musste ich tagein tagaus für diesen ausgeflippten Freak schufteln und diese Schokoladenfabrik instand halten. Ich habe mich immer gefragt, woher er diese viele Schokolade hatte. Ich musste auf einer dünnen Unterlage auf dem Fussboden schlafen und hatte nur eine kleine Decke.«<sup>66</sup>

Und auch in einer anderen wilden Kriminalgeschichte (mit phantastischem Einschlag), in »Der geheimnisvolle Diamant« (Schreibcoach: Kati Dietlicher), retten die Jugendlichen ihren Lehrer (er heißt Antonin) aus einer gefährlichen Situation, nämlich aus einer Schlucht, in welche ihn seine Entführer geworfen haben:

»Die vier Detektive stehen da und starren ihren Lehrer einfach an. Seine blonden Haare sind zerzaust, er hat Blut und Dreck im Gesicht, seine Jacke ist zerrissen und auf dem linken Bein kann er kaum stehen. Niemand hat bisher ein Wort gesprochen. Aber nun

---

**64** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 23.

**65** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 9.

**66** | SR-Nr. 5: Tatort Kino Rex, Klasse Sek A 2C, Pfäffikon, Kanton Zürich, 2006, Schreibcoach: Judith Kuckart. S. 40.

geht ein Lächeln über Antonins schmutziges Gesicht. »Zum Glück hab ich euch«, sagt er froh.«<sup>67</sup>

Dass es deutlich mehr positive Lehrerfiguren gibt als negative hat sicher auch mit dem Umstand zu tun, dass SR-Texte in der Unterrichtszeit geschrieben werden und die Lehrpersonen in der Regel anwesend sind, wenn der Schreibcoach mit den Jugendlichen arbeitet: Gezielte Aggressionen gegen eine unbeliebte (anwesende) Lehrperson werden so wohl von vornherein unmöglich gemacht, während ein spielerischer Umgang mit einer an eine beliebte Lehrperson angelehnte Lehrerfigur besonders attraktiv erscheinen kann.

### 5.1.3 Schulmüdigkeit und Schulversagen

Gerade für Jugendliche kann die in der Schule geforderte soziale Anpassung zum Problem werden. Verlangt die Schule von den Jugendlichen doch nicht nur »ein hohes Maß an Regelorientierung«, sondern auch »eine intensive Disziplinierung und Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Neigungen«<sup>68</sup>. Diese kann für Schüler/-innen zum Problem werden, die die geforderten Schulleistungen zwar erbringen, sich aber gegen den sozialen Anpassungsdruck auflehnen und die Schule entsprechend als »soziale Zwangsinstitution« empfinden, »die nichts mit ihren Bedürfnissen zu tun«<sup>69</sup> hat.

Genau dieses Problem hat etwa der fünfzehnjährige Max, Protagonist in »Wir sind, wie wir sind« (Schreibcoach: Christoph Simon), der »nicht gerade der Beliebteste in der Klasse«<sup>70</sup> ist:

»Da er gut in der Schule ist, wird er oft als Streber bezeichnet. Auch mit Erwachsenen hat er grosse Mühe, da sie immer etwas wollen von ihm oder ihn schikanieren. Das Lernen fällt ihm leicht, aber das Gehorchen fällt ihm schwer. Manchmal denkt Max, dass er es einfacher hätte, wenn es umgekehrt wäre.«<sup>71</sup>

Diese Beschreibung der Hauptfigur am Beginn des Romans ist geradezu eine Ankündigung dessen, was zwei Seiten weiter dann tatsächlich passiert:

**67** | SR-Nr. 22: Der geheimnisvolle Diamant, 1. Sekundarklasse, Consorzi da Scola Rueun e Contuaorn, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Kati Dietlicher. In: SR-Doppelheft Nr. 22/23. S. 22, 26.

**68** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

**69** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

**70** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1.

**71** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1.

»Das Fenster vom Lehrerzimmer stand offen. Herr Liechti, der Klassenlehrer von Max, beugte sich aus dem Fenster und rief: ›Das ist nicht gut, was du da sagst, Max. Beleidigst einfach den Hauswart und so.«

›Das stresst mich mega!‹, schrieb Max. ›Sie haben doch alle keine Ahnung vom Leben!‹ Und anstatt zur Tür in die Schule zu gehen, drehte sich Max wieder um, ging zurück, am rotgesichtigen, schnaubenden Hauswart vorbei. Max lief einfach weiter, die Strasse entlang.

Ich haue ab, dachte Max. So einfach geht das!<sup>72</sup>

Der Grund für Max' Frust liegt allerdings nicht bei der Schule allein, sondern auch bei seinem Elternhaus. Max haut tatsächlich ab, lebt auf der Straße. Dort lernt er Laura kennen, die ebenfalls auf der Straße lebt (auch sie ist vor der schwierigen Situation in ihrem Elternhaus geflohen). Gemeinsam ziehen sie durch halb Europa. Doch am Ende siegt das System – oder die Vernunft. Denn die beiden kehren nach Hause zurück – und sie kehren damit auch in die Schule zurück. In diesem wenig spektakulären Schluss schlägt sich der Wunsch der SR-Schreibenden nieder, in ihrem SR-Text ein möglichst realistisches Bild ihrer eigenen Lebenswelt zu zeichnen. Und in dieser Lebenswelt spielen nun einmal die Familie, die Schule, die künftige Lehrstelle eine zentrale Rolle.

»Max machte die Schule fertig und wohnte in einem Heim, bis er sechzehn war, dann konnte er zu Laura nach Zollikofen ziehen.

›Du gehst noch ein Jahr zur Schule‹, sagte Max zu Laura. Sie sassen auf dem Teppich im Wohnzimmer und schauten sich ›A hard day's night‹ an, weil ihnen die Musik der Beatles gefiel. ›Was willst du nach der Schule machen?‹

›Sozialarbeiterin‹, sagte Laura.

[...]

›Und du? Was machst du jetzt?‹

›Das zehnte Schuljahr, aber als Reiseführer in Paris wäre ich nicht schlecht, glaube ich. [...] Ich würde auch gerne Dichter werden. Es gefällt mir, dir Liebesgedichte zu schreiben und aus Träumen Geschichten zu basteln.«<sup>73</sup>

Der von Hurrelmann/Quenzel beschriebene Regelfall sieht allerdings etwas anders aus. Denn häufig reagieren Jugendliche, wenn sie die Schule als »übermächtige soziale Zwangsinstitution« empfinden, mit »Resignation, Distanzierung und Entfremdung« von der Schule, »was zwangsläufig zu einem geringen Leistungsniveau führt«<sup>74</sup>. Ein solcher Schüler ist Hänsel, eine jener Figuren in »Wie tausend Stiche ins Herz« (Schreibcoach: Christoph Simon), die ihren

**72** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 3.

**73** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 34.

**74** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

Frust im Mobbing von Mitschülerinnen/-schülern auslebt. Auch Hänsel hat private Probleme. Und Schule ist ihm egal – was sich auch in seinen Schulleistungen niederschlägt. Der Leistungsdruck lastet aber nicht nur auf ihm: »Nach den Weihnachtsferien geht's zurück in die Schule. Wer noch keine Lehrstelle hat, hat Angst vor dem Zwischenzeugnis, Angst davor, ›dass ich scheisse bin.«<sup>75</sup>

Für Hänsel kommt es knüppeldick, denn »in den Herbstferien war er spitalreif geschlagen worden«<sup>76</sup>. Als er dann noch im Krankenhaus beim Kiffen erwischt wird, landet er bei der Polizei. Fazit: »Hänsel hatte 110 Sozialstunden bekommen vom Jugendgericht.«<sup>77</sup> Die eigentliche Wende im Leben von Hänsel kommt dann aber mit dem Zwischenzeugnis:

»Als Hänsel sein Zwischenzeugnis sah, brannten alle Sicherungen bei ihm durch. Er ras-tete aus, weil er genau wusste, dass es sein Fehler war. [...] Hänsel wollte sich jetzt wirklich ändern. Er wollte nämlich Elektriker werden [...]. Von jetzt an wollte er lernen, und wenn er dafür ein bisschen zum Aussenseiter werden würde, wäre ihm das egal. Die Lehrstelle als Elektriker war wichtiger. Er hoffte, bei der Bewerbung würde ihm jemand helfen.«<sup>78</sup>

Doch dieses Ziel ist einfacher formuliert als erreicht. Und nach einer Reihe von Absagen auf seine Bewerbungen scheint er aufzugeben und in die alten Muster zurückzufallen:

»Hänsel wollte nicht mehr Elektriker werden. Es schiss ihn wieder an, in der Schule zu arbeiten. Er wollte wieder der Alte sein – Kiffer und Mobber, und Hänsel dachte: Wenn mich dann halt irgendwann jemand von hinten anspringen würde und mir auf den Kopf boxen würde, und ich an den Kopfverletzungen sterben würde, dann wäre halt niemand so richtig besorgt um mich, nicht mal die Eltern oder meine Oma.«

Und doch scheint am Ende auch für Hänsel alles in die richtigen Bahnen gelenkt zu werden – dank dem Vertrauen, das die Lehrerin, Frau Cherry, Hänsels neu erwachtem Lernwillen entgegenbringt: »Frau Cherry erklärte Herrn Schild in Brienz, warum Hänsel noch nicht überall viereinhalb hatte [die Note, die er für die Lehrstelle braucht – G. W.], aber weshalb sie fest damit rechne-

**75** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz, Klasse 8. Real, Schule Wilderswil, Kanton Bern, 2014, Schreibecoach: Christoph Simon. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 7-48. Hier: S. 38.

**76** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

**77** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

**78** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

te, dass er das in der Neunten aufholen würde. Hänsel würde die Lehrstelle bekommen.«<sup>79</sup>

Laut Hurrelmann/Quenzel haben »Kinder- und Jugendliche heute die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg ihrer schulischen Laufbahn selbst zu tragen«<sup>80</sup>. Das realisiert auch Hänsel in diesem SR-Text. Dass die SR-Schreibenden in ihren Texten die Schulversager/-innen am Ende wieder zurück in die Schule schicken, sie also einsehen lassen, dass es für ihre Zukunft – beruflich und privat – einfach besser ist, wenn sie die Schule mit Erfolg beenden, liegt daran, dass »alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Leistungsstand, die Legitimität der bestehenden Lern-, Beurteilungs- und Auslesemechanismen der Schule akzeptieren, auch wenn sie davon negativ betroffen sind«<sup>81</sup>. So sehen Hurrelmann/Quenzel auch »den Protest gegen Lehrkräfte, Störungen des Unterrichts, Aggressivität und Gewalt«<sup>82</sup> als Zeichen für diese grundsätzliche Akzeptanz der Mechanismen und gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule. Von diesen komplexen Mechanismen erzählen die ausgewählten SR-Texte, und sie führen diese nüchternen sozialpsychologischen Erkenntnisse anhand der Schicksale einzelner Figuren vor, die häufig deshalb überzeugend und authentisch wirken, da die eigenen Erfahrungen der SR-Schreibenden beim Schreiben mit einfließen. Diese SR-Texte zeigen, dass die Jugendlichen in der Regel nicht nur sehr genau wissen, wie sich Schulerfolg und -misserfolg anfühlen, sondern sie kennen sich auch aus mit den Ursachen für Schulversagen, wissen, dass dieses sich in der Regel aus Faktoren zusammensetzt, die mit der Schule als gesellschaftlicher Institution auf der einen Seite zu tun hat, dass daneben aber auch sehr viele persönliche Faktoren eine Rolle spielen: die Beziehung zu den Lehrpersonen etwa, die jeweilige familiäre Situation und nicht zuletzt auch die Rolle, welche die Freundinnen/Freunde und Freundesgruppen spielen, das, was Hurrelmann/Quenzel<sup>83</sup> als Gleichaltrigengruppen bezeichnen bzw. als Peergroups.

## 5.2 DIE FAMILIE

Von den Fragebogen, welche die jugendlichen SR-Schreibenden in der Regel zu Beginn eines SR-Projekts ausfüllen<sup>84</sup> und darin Fragen zu ihrer Person be-

---

**79** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

**80** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117.

**81** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117-118.

**82** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 118.

**83** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174-175.

**84** | Diese Fragebogen sind in ihrer handschriftlichen Form Teil des projektinternen SR-Archivs und somit nicht öffentlich zugänglich.

antworten, lassen sich durchaus gewisse Rückschlüsse ziehen auf den Stellenwert, welchen die Familie für die Jugendlichen hat. So ist es vielleicht nicht besonders überraschend, dass in der Rubrik »Was ich besonders mag« verhältnismäßig häufig auch »Familie« zu finden ist. Das ist in gewisser Weise selbstverständlich, denn nach Hurrelmann/Quenzel sind »[d]as Elternhaus, die Herkunftsfamilie, [...] auch in historisch veränderter Form heute das Zentrum der ›äußeren Realität‹, mit der sich Jugendliche in ihrer Sozialisation auseinandersetzen«<sup>85</sup>. Und sie führen das noch weiter aus: »All diese gravierenden Veränderungen [die Wandlungen der Kernfamilie seit den 60er Jahren – G. W.] haben die Bedeutung der Familie als dominante und primäre Sozialisationsinstanz nicht nur der Kinder, sondern auch der Jugendlichen hingegen nicht infrage gestellt. Die Erziehung und Sozialisation in den Familien ist durch die veränderten Familienformen zwar in Stil und Inhalt betroffen, aber sie findet nach wie vor in einer emotionalen und sozialen Intensität statt, wie es in keiner anderen Sozialisationsinstanz möglich ist.«<sup>86</sup>

Zurück zu den Fragebogen im SR-Projekt: Wie sehr die Familie für SR-Schreibende das unbestrittene Lebenszentrum darstellt, zeigt sich u. a. auch darin, dass man in der Rubrik »Meine Familie« immer wieder eine sehr genaue und liebevolle Auflistung sämtlicher Familienmitglieder finden kann – manchmal auch mit Vornamen und Altersangaben auch der Eltern. Dass die Familie aber sogar in der Rubrik »Mein Lieblingstyp (Idol)« neben Rap-Musikern, Schauspielerinnen/Schauspielern, Fußballstars etc. auftaucht, ist dann doch überraschend. Dort findet man regelmäßig Angaben wie »meine Mutter« oder »Mama« sowie auch »mein Vater« oder »mein kleiner Bruder« oder »mein Cousin«. Dabei muss man sich immer bewusst sein, dass viele der SR-Schreibenden aus Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund stammen und diese Familien auf die schwächere außerfamiliäre soziale Vernetzung, welche sie im Vergleich zu der Mehrheit der klassischen Schweizer Familien aufweisen, mit einem sehr viel stärkeren Zusammenhalt reagieren. Das bestätigt auch die Studie »Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund«<sup>87</sup>, die Eva Mey und Miriam Rorato an der Hochschule für soziale Arbeit Luzern 2006 für die Eidgenössische Ausländerkommission durchgeführt haben und

**85** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 145.

**86** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 144-145.

**87** | Eva Mey; Miriam Rorato (2006): Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine qualitativ-empirische Studie in der Gemeinde Emmen. Schlussbericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA/BFM). [http://www.varieta.ch/media/medialibrary/2014/12/6\\_hsa\\_soziale\\_vernetzung\\_von\\_jugendlichen\\_mit\\_migrationshintergrund.pdf](http://www.varieta.ch/media/medialibrary/2014/12/6_hsa_soziale_vernetzung_von_jugendlichen_mit_migrationshintergrund.pdf) (abgerufen: 30. Januar 2015).

in welcher Jugendliche der Gemeinde Emmen<sup>88</sup> befragt wurden. Im Schlussbericht der Studie heißt es: »In den Interviews zeigt sich immer wieder, wie bedeutsam die familiäre und verwandtschaftliche Einbindung für (ausländische) Jugendliche ist. Daraufhin deutet auch, dass die ausländischen Jugendlichen im Unterschied zu den Schweizerinnen und Schweizern die familiären und verwandtschaftlichen Beziehungen oft von sich aus thematisieren. In der Familie erfahren die Jugendlichen soziale Zugehörigkeit und Anerkennung und suchen sie Unterstützung, wenn sie im ausserfamiliären Bereich auf Schwierigkeiten stossen. Auch fühlen sie sich akzeptiert in dem, was sie tun und sind.«<sup>89</sup>

Dieses starke Gefühl der Zugehörigkeit äussert sich laut der Studie von Mey/Rorato auch in einem Gefühl der Dankbarkeit gegenüber den Eltern – weil die Jugendlichen sich von den Eltern stark unterstützt fühlen, weil diese ihnen ein ökonomisch abgesichertes Leben bieten etc. Dieses Gefühl der Dankbarkeit kann nach den Autorinnen »auch zu Verantwortungs- und Pflichtgefühlen führen, z. B. im Haushalt mitzuhelfen, auf jüngere Geschwister aufzupassen oder bei Familienanlässen aktiv präsent zu sein«<sup>90</sup>. Das wiederum kann natürlich in der Jugendphase, zu deren zentralen Themen die Ablösung von der Familie gehört, auch zu Schwierigkeiten und Konflikten führen. Dazu Rey/Rorato: »Das grosse Familien- und Verwandtschaftsnetz wird in einigen Situationen aber auch als belastend empfunden. Während den einen die Unterstützung in schulischer und beruflicher Hinsicht fehlt, erleben die anderen ihre Familie und Verwandtschaft als kontrollierend und die persönlichen Freiheiten einschränkend.«<sup>91</sup>

In den SR-Texten wird Familie vor allem dann zum Thema, wenn gravierende Probleme auftauchen. Damit reihen sich SR-Texte in eine narrative Traditi-

---

**88** | Emmen ist jene Gemeinde, die Anfang der 2000er Jahre wegen einer fremdenfeindliche Einbürgerungspraxis in die Schlagzeilen geriet und zum Symbol für Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung wurde. Auf der Website [www.swissinfo.ch](http://www.swissinfo.ch) ist dazu in einem Artikel aus dem Jahr 2008 von Ariane Gigon zu lesen: »Denn zwischen 1999 und 2003 hat das Stimmvolk von Emmen 97 Personen, die alle nötigen Kriterien erfüllten, die Einbürgerung verwehrt. 85 der Abgewiesenen stammten aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens. Einige von ihnen hatten daraufhin beim Bundesgericht Rekurs wegen Diskriminierung eingereicht. Es gab ihnen recht.« Ariane Gigon: Emmen will nicht mehr an der Urne einbürgern. In: [swissinfo.ch](http://www.swissinfo.ch), 30. April 2008. <http://www.swissinfo.ch/ger/emmen-will-nicht-mehr-an-der-urne-einbuergern/6590214> (abgerufen: 30. September 2015). Die Studie der Hochschule für Soziale Arbeit ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

**89** | Mey/Rorato (2006): S. 22 (Internetquelle).

**90** | Mey/Rorato (2006): S. 22 (Internetquelle).

**91** | Mey/Rorato (2006): S. 24 (Internetquelle).

on ein, wie man sie seit Jahrzehnten in verschiedenen Medien findet: Literatur, Film, TV-Soap etc. Man denke nur an die fast unendliche Reihe von filmischen Narrationen (vom künstlerischen Autorenfilm bis hin zu TV-Krimis und TV-Soaps), die sich mit dem Thema des sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen in Familien beschäftigen. Der ganz ›normale‹ Alltag von Familien hingegen, bei denen alles mehr oder weniger glatt läuft, ist für eine literarische oder filmische Erzählung nicht sonderlich attraktiv. Zu familiären Problemen, die in SR-Texten auftauchen, gehören Alkoholabhängigkeit von Elternteilen, Arbeitslosigkeit, Armut, psychische Erkrankungen von Elternteilen und sehr häufig eine instabile Situation durch den Tod eines Elternteils – oder aber eine stark kontrollierend ins Alltagsleben der jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten eingreifende Familie. Häufig wird diese Kontrollfunktion in SR-Texten von den Vätern ausgeübt, immer wieder aber auch von älteren Brüdern oder auch den Müttern. Und oft handelt es sich explizit um Familien mit Migrationshintergrund, darunter auch muslimische Familien.

Denn wenn Hurrelmann/Quenzel feststellen, dass »[f]ür die meisten Jugendlichen [...] die Herkunftsfamilien unentbehrliche soziale und emotionale ›Trainingslager‹ [sind], um die schwierigen sozialen Kompetenzen einzuüben, die sie für die Lebensbewältigung und die Beziehungsarbeit benötigen«<sup>92</sup>, so sind die Herkunftsfamilien für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch ein ›Trainingslager‹ für Traditionen und Werte (etwa religiöse Überzeugungen und moralisches Handeln), welche die Eltern gegen die Traditionen und Werte einer Gesellschaft verteidigen oder zumindest aufrechterhalten wollen, die sie als fremd erleben und von der sie selber als fremd wahrgenommen werden.

### 5.2.1 Vater und Tochter

›Aisha kommt von der Schule nach Hause. Ihr Vater Imad sitzt auf dem Sofa und sieht sie vorwurfsvoll an.

Aisha ahnt schon, was er sagen will. ›Kotscha budi ta älan?‹ fragt er leise, aber in scharfem Tonfall. Das ist Farsi, seine Muttersprache. Wo warst du bis jetzt?, heisst das auf Deutsch. So redet er immer; je leiser er spricht, umso wütender ist er. ›Ha Schuel gha bis am halbi sächsi‹, zischt Aisha im breitesten Zürcher Dialekt. Geschieht ihm Recht, denkt sie, wenn er es

nicht versteht. Der Vater sieht sie nur an und Aisha geht zum Esstisch und packt demonstrativ ihre Schulsachen aus.

Sie ist gerade vierzehn geworden und besucht die 1. Sek. in Effretikon. Die Familie lebt seit fünf Jahren in der Schweiz. Aishas Mutter ist kurz vor der Flucht aus Afghanistan gestorben, ein Autounfall.

**92** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 156.

Scheisse, sie kann sich einfach nicht konzentrieren. Dabei träumt sie davon, Juristin zu werden; sie will sich für die Armen und Schwachen einsetzen, für mehr Gerechtigkeit auf der Welt.

›Warum tust du das?‹ fragt der Vater jetzt und zieht eine halbvolle Zigarettenschachtel aus der obersten Schublade des Buffets. Aisha glaubt, ihr Herz müsse aufhören zu schlagen. Der grosse Fernseher läuft leise vor sich hin.

›Ich weiss nicht, was das ist, ich habe das noch nie gesehen!‹

›Aisha, wir wissen es, Shahid hat dich gesehen.‹ Shahid ist Aishas grosser Bruder. Immer macht er Ärger! ›Du hast geraucht‹, sagte der Vater, ›auf der Strasse, vor allen Leuten, ich schäme mich für dich.‹ Ganz leise hat er gesprochen. Das macht es umso schlimmer für Aisha. ›Ich hasse dich‹, schreit sie den Vater an.

Aisha rennt in ihr Zimmer, legt sich aufs Bett und beginnt zu schluchzen. Egal, was ich tue, denkt sie verzweifelt, immer ist es falsch. Deshalb hat sie auch mit dem Rauchen angefangen.«<sup>93</sup>

In dieser Eingangsszene eines der ersten SR-Texte mit dem Titel »Aisha und Mario«, der mit Ruth Schweikert als Schreibcoach entstanden ist, wird das Dilemma vieler Schülerinnen geradezu exemplarisch vorgeführt: das Feststecken zwischen zwei sehr widersprüchlichen Konzepten im Hinblick auf die Lebensweise heutiger junger Frauen. Man könnte also diese Szene durchaus als absoluten Widerstand gegen die väterliche Autorität lesen, als Auflehnung gegen die Traditionen, welche der Vater vertritt. Und doch ist die Lage in »Aisha und Mario« um einiges komplizierter. Denn bereits der nächste Erzählabschnitt zeigt ein völlig anderes Bild:

›Sie weiss, dass ihr Vater sie liebt. Schliesslich ist sie seine einzige Tochter und manchmal muss sie für den kleinen Bruder auch noch die Mutter ersetzen. Ali geht erst in den Kindergarten und kann sich nicht mehr an die Mutter erinnern. Das alles wäre ja noch auszuhalten, wenn ihr Vater bloss nicht die Stelle verloren hätte. Seit zwei Monaten ist Imad arbeitslos. Er hofft auf den Frühling, wenn wieder mehr gebaut wird. Aber die Ungewissheit macht ihm schwer zu schaffen und auch die Kollegen fehlen ihm. Er ist strenger und ungeduldiger als früher. Die Verantwortung für die drei Kinder drückt ihn; er wünscht sich, dass sie es besser haben als er, dass sie erfolgreich sind.«<sup>94</sup>

So wie der Vater in den ersten beiden Absätzen dieses SR-Textes geschildert wird, entspricht sein ›Erziehungsstil‹ exakt dem, was Krapp/Weilenmann

---

**93** | SR-Nr. 2: Aisha und Mario, Klasse Sek 1B, Schulhaus Watt, Effretikon, Kanton Zürich, 2006, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 2/3. S. 1.

**94** | SR-Nr. 2: Aisha und Mario. S. 2.

in ihrem Standardlehrbuch zur »Pädagogischen Psychologie«<sup>95</sup> als »autoritäres Verhalten«<sup>96</sup> bezeichnen. In der Klassifikation, in welcher im Hinblick auf das elterliche Verhalten die beiden Dimensionen »Kontrolle« und »Unterstützung« korreliert werden, gehört zum autoritären Erziehungsstil ein stark kontrollierendes Verhalten, das gleichzeitig mit wenig Unterstützung der Kinder/Jugendlichen kombiniert ist. Aishas Vater, darüber lässt der Textausschnitt keinen Zweifel, möchte seine Tochter kontrollieren. Aishas großer Bruder unterstützt den Vater bei dieser Kontrollaufgabe. Gleichzeitig kann der Vater der Tochter wenig Unterstützung bieten, was ihr außerfamiliäres Leben betrifft, also weder in schulischen Belangen noch bezüglich sozialer Integration. Das Ergebnis: Er macht ihr strenge Vorschriften und kontrolliert deren Einhaltung. Dabei möchte er, dass es seine Kinder einmal besser haben und erfolgreich sind. Das bedeutet, dass er seine Kinder zwar gerne unterstützen würde, dass er aber dazu einfach nicht in der Lage ist: Er spricht kaum Deutsch, er hat keine Arbeit, er ist allein für seine Kinder zuständig, er ist überfordert.

Dieser kontrollfixierte autoritäre Erziehungsstil hat laut Krapp/Weidenmann (sie beziehen sich auf Forschungen in Deutschland) »seit den 1970er Jahren [...] insgesamt stark abgenommen«. Kontrolle sei von »Monitoring« abgelöst worden, so Krapp/Weidenmann weiter: »Damit ist gemeint, wie gut eine Mutter oder ein Vater z. B. darüber informiert ist, wo sich das Kind nach der Schule aufhält, mit wem es zusammen ist und was es dort tut. Ein direktes Eingreifen der Eltern ist damit aber nicht gemeint.«<sup>97</sup>

Ganz anders bei »Aisha und Mario«. Hier ist sehr wohl ein direktes Eingreifen des Vaters gemeint. Dieser Vater möchte seine Tochter kontrollieren, er möchte, dass sie so lebt, wie er es für richtig hält. Doch auch dieser autoritäre Vater macht in »Aisha und Mario« eine starke Wandlung durch. So ändert er sein Verhalten im Laufe der Geschichte von Kontrolle zu einem Monitoring. Nach einer Auseinandersetzung zwischen Vater und Tochter, bei der es ums Kopftuchtragen geht und darum, woher Aisha ihr Handy hat, reagiert der Vater erstmals anders:

»Müde sagte der Vater: »Du hast recht, ich sollte nicht immer das Schlimmste erwarten. Du bist schon gross und ich kann dir eigentlich auch vertrauen. Du weisst, ich meine es nur gut mit dir und ich mache das nicht, weil ich dich nicht gern habe, sondern im Gegenteil, weil ich dich liebe. Du weisst, das alles ist schwer für mich, weil ich allein für euch verantwortlich bin. Verstehst du mich?«

Aisha nickt.

**95** | Andreas Krapp; Bernd Weidenmann (Hg.) (2006) [1986]: *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. 5., vollst. überarb. Aufl.

**96** | Krapp/Weidenmann (2006): S. 290.

**97** | Krapp/Weidenmann (2006): S. 290.

›Und was das Handy betrifft – wenigstens kann ich dich jetzt immer und überall erreichen.«<sup>98</sup>

›Aisha und Mario‹ ist nicht der einzige SR-Text, in denen Familien fast lehrbuchhafte Wandlungen zum Besseren durchmachen. Meist hängt die Wende mit Ereignissen zusammen, auf die sie keinen Einfluss haben und die das Glück der Familie oder einzelner Familienmitglieder gefährden (bei ›Aisha und Mario‹ ist es ein Autounfall des Bruders mit dem heimlich entwendeten Auto des Vaters).

### 5.2.2 Mutter und Tochter

›Ihre Mutter war sehr streng und Eliv hatte auch nicht viele Freunde, weil sie ständig von der Schule direkt nach Hause gehen musste, weil sie dort auf ihre kleineren Geschwister aufpassen musste.«<sup>99</sup> Bei Eliv, der weiblichen Hauptfigur in ›Das Leben kann hart sein‹ (in der Stadt Chur gemeinsam mit Schreibcoach Suzanne Zahnd entstanden), ist es die Mutter, die das Leben ihrer Tochter kontrolliert. Diesmal ist der Vater tot, die Mutter muss die Verantwortung für vier Kinder allein tragen. Die Kontrolle über Elivs Leben kann bei ihrer Mutter durchaus auch in Gewalt ausarten: ›Die Mutter schlug sie oft. Manchmal sogar vor anderen Leuten.«<sup>100</sup> Da ist es kein Wunder, dass Eliv Ausreden erfinden muss, um sich mit Demir zu treffen, einem Jungen, in den sie sich verliebt hat. Von all den Problemen, in welche Eliv und Demir in der Folge verwickelt werden (sie werden von einer Jungengang tyrannisiert und Demir wird krankenhausreif geschlagen), bekommt die Mutter daher gar nichts mit. Auch bei dieser Geschichte spielt Elivs großer Bruder eine wichtige Rolle.

Die Wandlung der Mutter findet hier in der Schlusszene statt, und zwar nach einem feurig-explosiven Wutausbruch der bisher so gefügigen Eliv (vgl. auch Kapitel 3, 2). Das macht Eindruck auf die Mutter. Und als auch der große Bruder ein gutes Wort für Demir einlegt, möchte die Mutter ihn kennen lernen. Das Treffen läuft sehr gut. Allerdings ist Eliv nicht völlig frei von Kontrolle. Denn das überzeugendste Argument, das Demir Elivs Mutter liefert, ist, dass er durchaus auch Teil einer gewissen Kontrolle über Eliv sein will:

›Die Mutter hatte Tee und Kuchen aufgetischt. Erst schwiegen alle, doch dann fragte die Mutter Demir aus. Ob er schon mit der Polizei zu tun hatte, was er arbeite und was er in der Freizeit mache. Demir sagte: ›Nein, die Polizei hat mich noch nie erwischt, weil ich auch keinen Scheiss mache. Und ich habe im August eine Lehre angefangen als Po-

**98** | SR-Nr. 2: Aisha und Mario. S. 6-7.

**99** | SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz love. S. 1.

**100** | SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz love. S. 2.

lymechaniker und dann helfe ich auch noch im Laden meines Vaters aus. In der Freizeit lerne ich Karate und passe auf Eliv auf. Da musste die Mutter lachen und sagte zu Eliv: ›Demir ist der Beste!‹«

### 5.2.3 Vater und Sohn

Das Verhältnis von Eltern und Söhnen ist in SR-Texten sehr viel seltener durch starkes Kontrollverhalten gekennzeichnet. Und doch gibt es Bereiche, in welchen der Vater über den Sohn bestimmen kann. Das ist etwa in »Shukrija«<sup>101</sup> der Fall, einem als Hör- oder Theaterstück gestalteten SR-Text (Schreibcoach: Guy Krneta), in welchem es u. a. um das Verhältnis eines Vaters zu seinen beiden Söhnen geht, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten. Dieser Text ist die radikale Verschriftlichung einer mündlichen Alltagssprache, die viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Freizeit sprechen. Dieser Text wird auch noch im Kapitel 6.2.1 im Hinblick auf intermediales Erzählen thematisiert werden.

Dass in »Shukrija« einer der Protagonisten auch vom Teufel in Versuchung geführt wird, hat damit zu tun, dass der SR-Text als eine moderne Version von Jeremias Gotthelfs »Die schwarze Spinne« geschrieben wurde.<sup>102</sup>

Der Vater Ramis hat in »Shukrija« eigentlich wenig zu sagen. Seine Söhne tun, was sie wollen. Der folgende Dialog mit Sohn Milot ist ein Beweis dafür. Und doch hat der Vater noch einen Trumpf im Ärmel, der bei Milot sticht: Er will ihn verheiraten. Das löst bei Milot zunächst Empörung aus, er denkt gar nicht daran, eine Frau zu heiraten, die er nicht kennt. Doch dann wird klar: Er kann sich doch nicht ganz frei machen von der Kontrolle des Vaters:

›Ramis: ich han gueti und shlechti nachrichte... weli wetsch zerst khöre??

Milot: jahjah viel schlechter chans jah ned werde also die schlechti nachricht zerst...

**101** | SR-Nr. 72: Shukrija. Ein Stück in dreizehn Szenen frei nach »Die schwarze Spinne« von Jeremias Gotthelf, Klasse B3B (Jungen), Schulhaus Worbingen, Rümlang-Oberglatt, Kanton Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Guy Krneta. In: SR-Doppelheft Nr. 72/73.

**102** | Dass bei diesem SR-Projekt das Thema vorgegeben war, hat mit einer losen Kooperation mit dem Jungen Schauspielhaus Zürich und dessen programmatischem Schwerpunkt zu Gotthelfs »Die schwarze Spinne« im Jahr 2011 zu tun. Auch SR-Nr. 73: What the f\*\*\* is love. Ein Stück in sieben Szenen frei nach »Die schwarze Spinne« von Jeremias Gotthelf, Klassen B3B (Mädchen) und C3, Schulhaus Worbingen, Rümlang-Oberglatt, Kanton Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 72/73, ist in diesem Zusammenhang entstanden.

- Ramis: ich bin grad vom gricht zrucco und jah es kseht ned guet us... din brüeder ish verurteilt worde zu 3 jah gfängnis... sie hend kseit das er sini bedingti straf au no muess aphocke...
- Milot: und die gueti nachricht?
- Ramis: ich han eh frau für dich gfunde...
- Milot: was???
- Ramis: freush dich?... also hüt bini bim einte kolleg vom shaffe diheime ksih und jah mer sind so voll is gspröch ko – nacher ish sini tochter hei ko... er su-echt ebe eh mah für si
- Milot: haha papi du chash mich mal chrüzwies niemals hürate ich eh sheiss frau wo ich ned kenn
- Ramis: jetz los du mer eimal zue milot!
- Ramis schaltet den Fernseher aus.
- Milot: PAPI DU LANDRATTE MACH FERNSEH AH POKEMON
- Ramis: du bish no immer min sohn... klar?... du ziesh ned euse familiename in dreck... es langet sho ein sohn im knast
- Milot: vergiss es papi ich kän si ned emal... wie heisst sie?<sup>103</sup>

Hier geht es nicht nur um das Glück des Sohnes, sondern auch um die Familienehre. Erst hier setzt die Kontrolle des Vaters ein. Entsprechend zufrieden ist dieser auch am Ende der Geschichte, als Milot tatsächlich die Frau heiratet, die der Vater für ihn ausgesucht hat. Allerdings ist es auch eine Liebesheirat – genau wie die gleichzeitig stattfindende Heirat des zweiten Sohnes, Milos. Und so hat der Vater das letzte Wort in »Shukrja«:

»Ramis: loset mer alli zue... hüt ish de glücklichst tag i mim läbe und zugleich de trurigst... ich freu mich für mini söhn das sie glücklich sind... ich muess sege ich han viel müesse duremache mit eu abr ihr sind mis fleish und bluet... ich lieb eu und ich hoff für eu das ihr immer glücklich blibet«

## 5.2.4 Mutter und Sohn

In der Familie, die im Zentrum von »Auf der anderen Seite des Lebens«<sup>104</sup> steht (Schreibcoach: Rolf Hermann), spielt das Thema Migrationshintergrund überhaupt keine Rolle. Wiederum ist es keine komplette Familie, auch hier ist der Vater vor Jahren gestorben – »an einem Arbeitsunfall«<sup>105</sup>. Sohn Jack und Tochter Melissa gehen noch zur Schule und die Familie kommt am Anfang der Geschichte eigentlich ganz gut zurecht. Doch dann verliert die Mutter ihren Job, und das hat gravierende Folgen:

**103** | SR-Nr. 72: Shukrija. S. 7-8.

**104** | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens.

**105** | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens. S. 4.

»Nach einigen Wochen war die Mutter nicht wieder zu erkennen. Sie blieb tagelang Zuhause und schaute fern. Der Gedanke, dass sie als Mutter versagt hatte, verfolgte sie alle Tage. Sie war müde. Sie ass fast nichts mehr und wurde immer dünner. Zur Mittagszeit schaute sie täglich ihre Lieblingssendung. Als Melissa und Jack am Abend von der Schule nach Hause kamen, vergass sie zu kochen. Die Kinder machten sich immer größere Sorgen um ihre Mutter, denn sie mussten zusehen, wie sie immer gleichgültiger und geistesabwesender wurde.«<sup>106</sup>

Diese Situation hat nicht nur psychische Auswirkungen auf die beiden Kinder, es bedeutet auch, dass die Familie in finanzielle Schwierigkeiten gerät. Als ein seltsamer Mann den beiden Geschwistern auf dem Schulweg auflauert, wird bald klar: Der Mann weiß, dass sie kein Geld haben, und er verspricht ihnen, dass er das ändern könne.

Die »tägliche Auseinandersetzung« mit Arbeitslosigkeit und den damit verbundenen wirtschaftlichen und sozialen Problemen im Elternhaus, die Jugendliche »viel Kraft [kostet] und auf das Selbstwertgefühl [drückt]«, hat laut Hurrelmann/Quenzel vor allem auf »junge Männer« eine starke Wirkung: »Vor allem junge Männer können diese Situation nicht lange aushalten und suchen nach Auswegen. Diese liegen allzu oft im ausweichenden und abweichenden Verhalten, also im Drogen- und Suchtverhalten oder in Gewalt und Aggression.«<sup>107</sup> Auch Jack kann die Situation schlechter ertragen als seine Schwester, er reagiert aber nicht mit Suchtverhalten, sondern mit einem starken Verantwortungsgefühl: Er möchte die Situation für die Mutter, für die ganze Familie verbessern. Das ist der Grund, warum er sich auf ein Gespräch mit dem seltsamen Fremden einlässt:

»Ich bin ein Mann, der Jungs wie dich für gefährliche Jobs anheuert. Dabei kannst du viel verdienen. Bis jetzt waren immer alle zufrieden. Also – interessiert?«  
 »Vielleicht.«  
 »Gut. Dein Auftrag ist für einen Anfänger nicht leicht. Du musst mit mir zusammen die Tankstelle am Dorfeingang überfallen. Und zwar heute Abend. Wir treffen uns genau hier um 22.30 Uhr. Ich bring das nötige Zeug mit. Alles klar?«  
 »Weiss nicht.«  
 »Wie bitte? Ich versuch dir zu helfen und du weisst nicht? Also nochmals. Heute. 22.30 Uhr. Hier. Zieh dir was an, was du nicht jeden Tag trägst.«  
 »OK. Ich komme.«<sup>108</sup>

**106** | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens. S. 4.

**107** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 151.

**108** | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens. S. 8.

Der Überfall geht schief, es kommt zu einem Schusswechsel mit der Polizei, bei dem Jack angeschossen wird. Dass am Ende doch noch ein Happy End möglich wird, ist dem Zusammenhalt der Familie zu verdanken: Melissa lockt den fremden Mann in eine Falle – am Ende greift auch noch die Mutter ein. So kann der Mann von der Polizei festgenommen werden – und die Familie bleibt unbehelligt. Sie hat ihr Problem ganz allein und ganz ohne Hilfe der Polizei gelöst, in einem Akt von Selbstjustiz, der im Rahmen dieses SR-Textes ganz eindeutig gutgeheißen wird. Die Familie geht gestärkt aus diesem Vorfall hervor, die Kräfteverhältnisse sind wiederhergestellt: Die Mutter übernimmt wieder die Verantwortung für die Familie und entlastet damit vor allem den Sohn.

### 5.2.5 Elterliche Fürsorge und elterliche Vernachlässigung

Grundsätzlich findet sich in allen SR-Texten, in welchen Eltern thematisiert werden, eine Feststellung von Hurrelmann/Quenzel bestätigt: »Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind nach allen vorliegenden Untersuchungen heute eng und vertrauensvoll, und die Jugendlichen orientieren sich in allen wesentlichen Fragen ihrer Lebensgestaltung stark an den Eltern.«<sup>109</sup>

Entsprechend haben die jugendlichen Figuren in SR-Texten in der Regel eine vertrauensvolle und respektvolle Beziehung zu ihren Eltern, sofern diese überhaupt in Erscheinung treten. Die Abwesenheit der Eltern in SR-Texten kann durchaus in diesem Sinne interpretiert werden: Eltern treten vor allem dann in Erscheinung, wenn es Probleme gibt.

In jenen SR-Texten, in welchen Probleme zwischen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen thematisiert werden, stehen diese Probleme in einem weitreichenderen Zusammenhang, sind also nicht das Resultat eines mangelnden Vertrauensverhältnisses, sondern Krisen haben, ganz wie bei Hurrelmann/Quenzel geschildert, häufig mit einer schwierigen »wirtschaftliche[n] und soziale[n] Lebenslage«<sup>110</sup> der Familien zu tun: mit Arbeitslosigkeit, mit dem Tod eines Elternteils, mit sonstigen Geldproblemen etc. Solche Situationen werden mitunter durchaus zum Ausgangspunkt der Handlung in einzelnen SR-Texten. Doch wenn die Protagonistinnen/Protagonisten auch unter der aggressiven Stimmung zuhause leiden, wenn sie fast daran verzweifeln, dass ihre Eltern kein Verständnis für ihre Probleme aufbringen, so ist ihnen gleichzeitig klar, dass die Eltern ebenfalls Opfer der widrigen Umstände sind.

»Artan lag schlaflos im Bett. Schon wieder hatten seine Eltern gestritten. Es war zum K...! Und immer ging es um Geld. Geld, Geld, Geld. Es war bald nicht mehr zum Aushal-

---

**109** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 145.

**110** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 149.

ten. Was konnte sein Vater denn dafür, dass er arbeitslos war! Und was seine Mutter, dass sie keinen besser bezahlten Job fand!«<sup>111</sup>

Die Situation, in welcher sich Artan, eine der Hauptfiguren in »Es brennt im Schulhaus« (Schreibcoach: Ruth Schweikert), befindet, ist schwierig. Und als zu allem auch noch schulische Probleme sowie Stress mit der Freundin und mit seinem besten Freund dazukommen, gerät Artans Welt aus den Fugen. Dass ihm seine Eltern dabei keinen großen Rückhalt bieten können, wirft er ihnen im Grunde nicht vor. Artan versucht, seine Probleme ganz allein zu lösen – mit einem kriminellen Akt – und überfordert sich damit. Und doch geht am Ende alles gut aus:

»Kurz vor Weihnachten kam das Gerichtsurteil: Drei Wochen Jugendgefängnis bedingt sowie fünfzig Stunden gemeinnützige Arbeit. Artan war froh, dass die Sache ausgestanden war. Er würde nie mehr derselbe sein wie zuvor. Was er getan hatte, gehört zu ihm für den Rest seines Lebens. Davon würde er noch seinen Kindern erzählen.«<sup>112</sup>

In »Zurück ins normale Leben« (im Kanton Uri mit Schreibcoach Kristin T. Schnider entstanden) ist es der Alkoholismus des arbeitslosen Vaters, der das Leben seiner Töchter – darunter die Hauptfigur Eva – zu zerstören droht. Die beiden Mädchen flüchten sich in die Drogenabhängigkeit, hauen von zuhause ab. Doch auch in diesem SR-Text ist der Vater nicht einfach ein schlechter Mensch, ein Feindbild. Entsprechend ist er fähig einzusehen, dass er etwas an seiner Situation ändern muss, wenn er seinen Töchtern helfen will. Eva schreibt in ihr Tagebuch: »Aber ich hatte vergessen, dass der Vater ja vor dem Saufen seinen Job verloren hat! Das hat ihn total gestresst! Also sind nicht einfach Karin und ich an allem schuld.«<sup>113</sup> Und etwas später: »Ja, die ganze Familie hat sich getroffen und ich habe gesehen, dass es der Vater ernst gemeint hat. Er arbeitet wieder [...]. Der Vater hat seinen Alkoholismus wirklich überwunden.«<sup>114</sup>

Es gibt in SR-Texten aber auch Beispiele für ganz normale Familiensituationen, in welchen eine intakte Kernfamilie vergleichsweise einfache Probleme zu bewältigen hat, wie etwa die Familie von Mira in »Wolken über Honolulu«<sup>115</sup> (Schreibcoach: Suzanne Zahnd). Mira ist in ihren Musiklehrer verliebt, deshalb

**111** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 30.

**112** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 51.

**113** | SR-Nr. 28: Zurück ins normale Leben, Klasse 3. KOST B, Schulhaus Schiesshausmatte, Bürglen, Kanton Uri, 2008, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 28/29. S. 11.

**114** | SR-Nr. 28: Zurück ins normale Leben. S. 12-13.

**115** | SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu.

verwickelt sie sich in alle möglichen Ausreden und Notlügen. Eins führt zum anderen, und irgendwann fühlt sich Mira so sehr in die Ecke gedrängt, dass sie einen Riesenkrach mit ihren Eltern vom Zaun bricht:

»Ich bin euch scheisseegal!«, brüllte ich hysterisch. »Ich [...] habe noch nicht mal eine Mutter, die auf mich aufpasst, oder einen Vater, der mal für mich Zeit hat. Ich habe nichts und bin immer alleine. Niemand hat mich lieb. Warum habt ihr mich überhaupt geboren? Ihr hättet doch verhüten können!«<sup>116</sup>

Mira haut von zuhause ab – und am Ende findet sie sich sogar im Spital wieder. Die Eltern sind anlässlich dieser Entwicklung der Ereignisse zwar durchaus schockiert, aber auch froh, dass nicht mehr passiert ist. Und so beginnt eine Art Familienrat: Man möchte in Zukunft mehr Zeit miteinander verbringen. Allerdings ist das gar nicht so einfach. Aber als glückliche Familie findet man am Ende einen Weg:

»Mama ging mir schon wieder auf die Nerven. Wieso musste ich immer Verständnis haben und sie nie? Aber bevor ich eine schnippische Antwort geben konnte, brummte Papa: »So kommen wir nicht weiter, meine Damen. Ich habe einen Vorschlag. Wir halten uns von jetzt an einen Abend pro Woche frei, an dem wir gezielt zusammen essen und uns gegenseitig erzählen, was uns beschäftigt. Und wir verbringen jeden Samstag miteinander und unternehmen etwas. Na, sagen wir, jeden zweiten.« Wir feilschten noch eine Weile und fanden schliesslich eine Vereinbarung: Ich sollte mehr für die Schule tun und natürlich nicht mehr lügen und betrügen, dafür würden sich meine Eltern regelmässige Zeit für mich nehmen. Ausserdem handelte Mama noch heraus, dass ich mit dem Rauchen aufhöre. Sie ist eben einfach eine gute Geschäftsfrau!«

In anderen SR-Texten wird hingegen von Familiensituationen erzählt, in welchen die Eltern ihre Kinder tatsächlich vernachlässigen – und zwar ohne dass eine soziale oder wirtschaftliche Krise dafür verantwortlich gemacht werden könnte. So wie im Falle von Xhevdail in »Schlimmer geht's nimmer«<sup>117</sup> (Schreibcoach: Suzanne Zahnd): »Er hatte genug Geld. Seine Eltern waren reich und er bekam so viel Taschengeld wie er wollte. Er shoppte oft und gerne.«<sup>118</sup> Doch zuhause ist die Situation schwierig:

---

**116** | SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu. S. 24.

**117** | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer, Klasse B1a, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 9-46.

**118** | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 11.

»Er war natürlich zu spät, wie immer. Das Essen stand schon dampfend auf dem Tisch und die Gäste der Eltern sahen ihn vorwurfsvoll an. Die Mutter sagte zwar nichts, aber ihr Blick war böse. Er wusste: sobald die Gäste weg sein würden, gab's wieder Streit. Streit machte Xhevdail kaputt. Er hatte dann immer ein schlechtes Gewissen und musste noch tagelang daran denken und überlegen, was er falsch gemacht hatte. Er hasste Streit.«<sup>119</sup>

Und auch sonst will Xhevdail nicht viel mit seinen Eltern zu tun haben: »Xhevdail log seine Eltern oft an. Sein Vater vertraute ihm ohnehin nicht, die Mutter schon. Aber Xhevdail vertraute weder seinem Vater noch seiner Mutter.«<sup>120</sup> Entsprechend will er am Ende auch gar nichts mehr mit ihnen zu tun haben. Er will nur eines – weg: »Xhevdail, Daniele, Mäx und Paul hatten die Nase voll von der Schule. Xhevdail hatte einen Vorschlag, nämlich dass sie alle vier in eine WG in New York ziehen sollten. [...] Jetzt mussten sie nur noch warten, bis sie 18 waren.«<sup>121</sup>

Auch die Eltern des Amokläufers Thomas in »Ganz werden«<sup>122</sup> haben keinerlei Geldprobleme. Sie sind streng und verlangen von ihrem Sohn vor allem eines: gute Schulnoten. Gleichzeitig wird Thomas in der Schule als Streber beschimpft und »von seinen Mitschülern gedemütigt [...] und bedroht und geschlagen«<sup>123</sup>. Er ist der einzige Schweizer in der Klasse. Seine Eltern sind einflussreich, sie haben »Beziehungen zur Schulkommission«<sup>124</sup> und setzen diese als Druckmittel ein, damit jener Lehrer entlassen wird, der erkannt hat, dass Thomas schwerwiegende psychische Probleme hat. Nachdem er einen Mitschüler niedergestochen hat, landet Thomas in der Psychiatrie. Seine Eltern besuchen ihn dort, und als sie ihn in der Zwangsjacke sehen und er ihnen entgegenschreit: »Ihr elenden Maden!!! Nur euret wegen bin ich hier gelandet!!! Verpisst euch!! Für euch zählten sowieso immer nur meinen Noten!!! Ich will euch nie mehr sehen, damit das klar ist!!!!!!!«<sup>125</sup>, brechen sie beide in Tränen aus und sind verzweifelt: »Warum nur ihr Sohn? Sie hatten alles für ihn getan, wirklich alles.«<sup>126</sup> Der Erzählerkommentar dazu heißt: »Doch hatten sie das wirklich?«<sup>127</sup> Und der nächste Abschnitt bestätigt die in dieser Frage angedeutete Vermu-

**119** | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 11.

**120** | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 16.

**121** | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 45.

**122** | SR-Nr. 54: Ganz werden, Klasse 9C Sek, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Christoph Simon.

**123** | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 19.

**124** | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 24.

**125** | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 29.

**126** | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 30.

**127** | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 30.

tung: »Thomas' Eltern besuchten ihren Jungen genau einmal in der Psychiatrie. Ob Thomas jemals wieder gesund werden wird und wieder Kontakt zu seinen Eltern haben wird, weiss niemand...«<sup>128</sup>

Ähnlich kaltblütig reagiert auch der Vater von June in »Stille in June«, als er am Grab seiner Tochter steht:

»Es ist natürlich sehr deprimierend, wenn man als Vater ein Kind verliert, aber ich war irgendwie auch erleichtert. Ich werde sie vermissen, aber andererseits muss ich sie auch nicht mehr schlagen und mit ihr schimpfen. Ich weiss, dass ich ein schlechter Vater war. Oder bin, aber ich wollte es ja auch nie sein. Vater, meine ich.«<sup>129</sup>

Die Tatsache, dass June ihren Vater im Abschiedsbrief explizit für ihr Unglück verantwortlich macht, scheint diesen nicht weiter zur berühren:

»Lieber Vater

*Du bist das grösste Arschloch auf dieser Welt. Ich verfluche dich für alles, was du mir angetan hast. Wie oft bin ich weinend nach Hause gekommen und du hast mich keines Blickes gewürdigt. Ich habe dich um Hilfe gebeten, weil ich die Mobberei in der Schule nicht mehr ausgehalten habe und was hast du getan? Nichts. Du hast gelacht und gesagt, das sei mein Problem. Ich glaube, wenn meine Schulkameraden mir bis zur Tür folgen würden, um mich fertig zu machen, und du sähest es, würdest du nichts unternehmen.*

*Und dann die Sache mit Billy! Als ich ihn dir vorgestellt habe, hast du ihn rausgeschmissen und gesagt, einen Ausländer willst du nicht in deinem Haus haben.*

*Es ist doch auch mein Haus! Ich bin doch dein Kind! Aber du hast mich mal wieder geschlagen und mich im Zimmer eingeschlossen und geschrien, ich sei gar nicht deine Tochter. Und du würdest etwas unternehmen, wenn Billy noch einmal in dein Blickfeld trete.«<sup>130</sup>*

Wie kaputt die Familie von June tatsächlich ist, wird erst im »Nachspann« wirklich deutlich. Dort wird – ähnlich wie in manchen Filmen – die Zukunft der einzelnen Figuren kurz skizziert. Hier ist im Zusammenhang mit der Zukunft von Junes Schwester April auch zu erfahren, was mit der Mutter los ist:

»Nachdem June nicht mehr hier war, kapselte sich APRIL komplett von ihrer Familie ab. Es war wie ein Riss in ihrem Leben. Der Vater war total überfordert mit der tabletten-süchtigen Mutter. Schlussendlich war zu Hause nur noch Psychoterror. April verliess ihr Elternhaus. Sie wusste, dass das, was ihr und June passiert war, sie immer verfol-

**128** | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 30.

**129** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 51-52.

**130** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 13.

gen würde. Nach ihrem Studium gründete sie eine Organisation, die Jugendliche unterstützt, ihren Weg zu finden, notfalls auch ohne Eltern.«<sup>131</sup>

### 5.3 PEERS UND PEERGROUPS

»Das Formenspektrum der Gleichaltrigengruppen reicht von spontan entstehenden Gruppen, die sich nur vorübergehend treffen (zum Beispiel im Zusammenhang mit einem politischen oder kulturellen Ereignis), über beständigere Cliques bis zu festen sozialen Gefügen und regelrechten ›Jugendbanden«<sup>132</sup>, so die Definition von Hurrelmann/Quenzel, die darauf hinweisen, dass die Gleichaltrigengruppen »in der amerikanischen Forschung« als »Peergroups«<sup>133</sup> bezeichnet werden. Das ist vielleicht etwas vereinfacht formuliert. Erstens ist der Begriff Peergroup längst im internationalen Umfeld gebräuchlich und wird entsprechend auch im deutschsprachigen Raum verwendet, andererseits ist die Frage des »gleichen Alters« nicht der einzig relevante Faktor einer Peergroup. Wie die Pädagogin Brigitte Naudascher feststellt, die bereits 1977 mit den Begriffen *peer* und *peer group* arbeitet, ist »das Wort ›peer‹ [...] altfranzösischen Ursprungs und wurde von ›per‹, später ›pair‹, abgeleitet. Es bedeutet Gleichsein, von gleichem Rang und Status sein.«<sup>134</sup> Und, wie Naudascher weiter ausführt, »können [...] gleiches Alter und gleicher Rang weit auseinanderfallen«<sup>135</sup>. Das ist auch im Falle der SR-Schreibenden relevant. Diese Schüler/-innen stammen aus jenen Klassen der Pflichtschule, in denen dem Leistungsprinzip des aktuellen Schulsystems in der Schweiz entsprechend Jugendliche landen, die als bildungsfern eingestuft werden, also einen entsprechend geringen Schulerfolg aufzuweisen haben. Viele der SR-Schreibenden bringen einen sogenannten Migrationshintergrund mit. Mit gleichaltrigen Gymnasiastinnen/Gymnasiasten verbindet die jugendlichen SR-Schreibenden in der Regel deutlich weniger als mit jüngeren/älteren Schülerinnen/Schülern oder jungen Erwachsenen aus ihrem familiären Umfeld oder ihrem Wohnumfeld. Das spiegelt sich auch in den SR-Texten, in denen die Protagonistinnen/Protagonisten zwar häufig einige Jahre älter sind als die SR-Schreibenden und doch denselben gesellschaftlichen »Status« aufweisen, wie Naudascher es nannte: Sie kommen aus demselben Wohnumfeld, sie haben ähnliche Schulerfahrungen und Interessen wie die SR-Schreibenden selber.

**131** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 58.

**132** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174-175.

**133** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

**134** | Brigitte Naudascher (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. S. 13.

**135** | Naudascher (1977): S. 13.

Hurrelmann/Quenzel sprechen wie gesagt konsequent von Gleichaltrigen-Gruppen. Dabei gehen sie von festen Gruppen aus (auch wenn diese sich nur vorübergehend formieren), wobei sie nicht genauer definieren, welche Größe eine solche Gruppe hat bzw. haben kann. Betrachtet man die in den SR-Texten geschilderten Konstellationen, so besteht dort die Kerngruppe häufig aus zwei besten Freundinnen oder zwei besten Freunden, die mit anderen Jugendlichen gleichen Alters und Status interagieren. Feste größere Gruppen sind in SR-Texten selten ein Thema. Die Funktionen dieser Kleingruppen, die sich je nach Situation kurzfristig zu einer größeren Gruppe erweitern können, sind jedoch sehr ähnlich wie die von Hurrelmann/Quenzel geschilderten. Ich werde in der Folge deshalb strikt die Bezeichnung »Peergroup« verwenden, auch für Fälle, in welchen die Kerngruppe aus zwei Personen besteht und diese sich in Konfliktfällen sogar noch aufspaltet (wenn etwa eine Protagonistin/ein Protagonist sich von der besten Freundin/dem besten Freund verraten fühlt). Und ich verstehe auch die Verwendung der »Gleichaltrigen-Gruppe« bei Hurrelmann/Quenzel im Sinne der oben erwähnten Definition von *peers* als »von gleichem Alter und Status«. Wenn es hingegen um Themen geht, die ganz allgemein für diese Altersgruppe typisch sind, die aber in den SR-Texten nicht mit einer Peergroup in einen Zusammenhang gebracht werden – etwa bei der Alltagssprache, die generell für Jugendliche derselben Altersstufe und desselben Status üblich ist –, dann werde ich einfach den Begriff *peers* verwenden.

Nach Ferchhoff entstehen heute Peergroups vor allem im Umfeld der Schule: Gleichaltrigen-Gruppen »entstehen meist parasitär im Anschluss an die ohnehin nach Altersgruppen organisierte Schule, wirken auch dort, haben allerdings ihr Haupttätigkeitsfeld in außerschulischen Kontexten, in der Freizeit«<sup>136</sup>. Diese Feststellung findet sich auch in vielen SR-Texten bestätigt. Das ist vielleicht wenig überraschend, denn es liegt ja fast auf der Hand, dass, wenn eine Schulklasse gemeinsam eine Geschichte schreibt, auch von den Erfahrungen innerhalb der Schulklasse ausgegangen wird. Die wenigsten SR-Texte aber haben ihren Handlungsschwerpunkt in der Schule selber. Die Schule bildet den Rahmen, die eigentliche Handlung aber ist in die Freizeit der jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten verlegt, und zwar in jenen außerschulischen Kontext, auf den Eltern und Familien keinen Zugriff haben, dorthin, wo die Jugendlichen ganz unter sich sind, in den Peergroups: »Gleichaltrigen-Gruppen treffen sich häufig außerhalb des Einzugsbereichs der Eltern, Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte und verstehen sich ausdrücklich als nicht von Erwachsenen initiiert, geleitet und kontrolliert«<sup>137</sup>. Auch der Pausenhof der Schule gehört zu diesem außerschulischen Kontext und somit auch Aktionen,

---

**136** | Wilfried Ferchhoff (2010) [1990]: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. S. 11. Zit. nach: Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 175.

**137** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

die auf dem Schulgelände außerhalb der Unterrichtszeiten stattfinden, die jedoch Auswirkungen auf das Schulleben haben.

So ist »der Coop«, eine Schweizer Supermarktkette, zwar der wichtigste Treffpunkt für »die Freunde Isha, Tamara, Eli, Jan und Christian« in »8953 Dietikon City« (Schreibcoach: Renata Burckhardt), aber es gibt auch noch andere »gute Orte«: »zum Beispiel beim Schulhaus Zentral oder Luberzen. Da treffen sich die Freunde manchmal, um Fussball zu spielen oder, um ihre Ruhe zu haben. Dort stört sie niemand, keiner kommt, den sie nicht kennen. Das ist gut. Aber der Coop ist immer noch die Number One.«<sup>138</sup>

»Das Battle«, bei dem sich Ardita als Tänzerin mit den Rap-Künsten von Chris in »Aus Hass wird Liebe« misst, findet zwar nach der Schule, aber auf dem Schulhof statt:

»Als sie zur Eingangstür des Schulhauses herauskam, standen da sehr viele Leute, die sie noch nie zuvor gesehen hatte. Da stand Chris mit seinen Homies. Er sah gut aus. Er hatte seinen GhettoBlaster dabei, wie immer. Dazu hatte er vom Musictreff ein drahtloses Mic geholt. Sie schloss ihren iPod an den GhettoBlaster an und drückte auf Play. Da riefen schon einige Leute: ›Cooler Sound!‹«<sup>139</sup>

Und für Artan in »Es brennt im Schulhaus« bietet eine Schulparty die Gelegenheit, sich für die Ungerechtigkeiten, die ihm – mehrheitlich außerhalb der Schule – widerfahren sind, zu rächen:

»Artan wusste selber nicht mehr genau, wie er darauf gekommen war. Er wusste nur, dass er es tun musste. Er musste diese Party in die Luft jagen. Er musste sich wehren. Kushtrim und Miguel hatten ihn zusammengeschlagen. Julie hatte Schluss gemacht; na ja, eine Pause, das war gleichbedeutend mit Schluss, er war doch nicht blöd. Der Stress mit den Eltern. Der Stress in der Schule, der Stress im Altersheim, es war einfach zuviel.«<sup>140</sup>

In »Mir Psüchos« (Schreibcoach: Ruth Schweikert) wird vorgeführt, wie sich im Klassenlager Informationen unter den Jugendlichen verbreiten, bei denen es um eine Abrechnung geht, die mit der Schule nichts zu tun hat:

»WALTER: [...] Ich han gseh, dass de Stefan en Racheakt plant und zwar mit k.o-Tropfe. Ich ha s'Fläschli genau gseh. Ich weiss ned, was ich sell mache. Am beschte verzell ich's em Dave. Wenn ich nur wüsst, vo wem de Stefan die k.o-Tropfe het! Vo dir, Jan?

**138** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 6.

**139** | SR-Nr. 32: Aus Hass wird Liebe, Klasse 3 Sek G, Schulhaus Feldstrasse, Zürich, 2008, Schreibcoach: Richard Reich. S. 15.

**140** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 43-44.

JAN: Ja –

[...]

WALTER: Ich fürchte, er het öppis Schlimms vor.

OTTO, JAN, IGOR: Du meinsch, er wott eus alli vergifte?!!!

WALTER: Was denn suscht. Grund gnueg hett er ja.

JAN: Jetzt isches losgange. De Walter hets am Dave gsait. De Dave saits de Katy, natürlich. D’Katy saits de Dajana. D’Dajana saits de Lynn. D’Lynn postets uf Facebook – de Stefan het kein Account bi Facebook. Das heisst, alli wüssed, wass de Stefan voret, nur er sälber het kei Ahnig, dass alli öppis wüssed.«<sup>141</sup>

Was diese Ausschnitte aus verschiedenen SR-Texten verbindet – neben der Tatsache, dass sich die darin beschriebenen Szenen im weiteren Umfeld der Schule abspielen –, ist, dass die jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten außerhalb des Einflussbereiches von Erwachsenen handeln. Sie wollen in eigener Verantwortung handeln, wollen aktiv werden, ohne dabei den Schutz von Familie und Schule in Anspruch zu nehmen. Bei diesem eigenverantwortlichen Handeln kann es schlicht um gemeinsames Abhängen vor dem Coop oder um ein Fußballspiel auf einem verlassenem Pausenplatz gehen, meist aber sind es existentielle Fragen, die hinter dem Handeln stehen: eine alles entscheidende Konfrontation, eine Verzweiflungstat, ein Racheakt.

Laut Hurrelmann/Quenzel liegt gerade im eigenverantwortlichen Handeln eine der Sozialisationsfunktionen von Peergroups: »Wegen ihrer vielfältigen Formen haben die Gleichaltrigengruppen eine wichtige Bedeutung im Sozialisationsprozess. Sie bieten Jugendlichen die Chance, Handlungskompetenzen zu entwickeln, die ihnen andernorts vorenthalten werden. Die Jugendlichen können Rollen einnehmen, die in Familie und Schule so nicht ausgeübt werden können oder dürfen.«<sup>142</sup>

Damit sie innerhalb der Peergroups diese Rollen einnehmen können, muss die Situation so beschaffen sein, dass die Jugendlichen auch für die Folgen, die sich aus der Übernahme dieser Rollen ergeben, die volle Verantwortung übernehmen. Hurrelmann/Quenzel: »Damit machen Jugendliche meist zum ersten Mal in ihrem Leben die Erfahrung, einen von ihnen als wichtig empfundenen sozialen Raum selbstständig zu gestalten und Verhaltensweisen auszuüben, die ihnen von den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule verwehrt bleiben.«<sup>143</sup> Erst wenn es sich bei diesen Aktivitäten um Straftaten von einem gewissen Ausmaß handelt, wenn jemand dabei zu Schaden kommt bzw. kommen könnte oder wenn größerer Sachschaden entsteht, werden die erwachsenen Instanzen wie Familie, Schule, Polizei eingeschaltet. Das ist auch in SR-

**141** | SR-Nr. 71: Mir Psüchos. S. 19-21.

**142** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 176.

**143** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

Texten nicht anders. Entsprechend gibt es in einigen Texten, deren Handlungsschwerpunkt im Kontext von Gleichaltrigengruppen liegt, auch einen Punkt, an dem die Erwachsenen die Verantwortung übernehmen und die Jugendlichen entlasten.

Z. B. in »8953 Dietikon City«: Elis Bruder Andi hat in einer Disco einen Koffer voller Drogen gefunden und mit nach Hause genommen. Da er dabei beobachtet wurde, wird er kurze Zeit später mitten auf einer Party entführt, und zwar von zwei Männern, die ihm »eine Waffe an den Kopf«<sup>144</sup> halten. Damit hat die Eigenverantwortung der Jugendlichen, die bisher alles unter sich geregelt haben, ein Ende: Sie rufen die Polizei. Und am Ende geht nicht nur für die Jugendlichen alles gut aus, auch die Familien von Andi und seiner Freundin Isha – deren Eltern strenggläubig sind – freunden sich an.

Und in »Es brennt im Schulhaus« stellt sich Artan, der das titelgebende Feuer in der Schule gelegt hat, am Schluss freiwillig der Polizei. Er empfindet danach eine große Erleichterung, kann er sich damit doch von der Verantwortung für seine Tat entlasten:

»Kaum sassen Jeton, Julie und Artan dem jungen Polizisten gegenüber, brach es aus Artan heraus, und er erzählte alles so schnell, dass der Polizist ihn immer wieder zur Langsamkeit ermahnen musste. [...] »Und jetzt?« fragte Artan, nachdem er fertig war. »Du musst das Protokoll unterschreiben«, sagte der Polizist, »und dann gibt es einen Prozess. Du kommst vor das Jugendstrafgericht. Zum Glück ist der Sachschaden klein, und es wurde auch niemand ernsthaft verletzt.« Es mag seltsam klingen, aber danach fühlte Artan sich besser als vorher.«<sup>145</sup>

### 5.3.1 Peergroups und Mobbing

»Mobbing heisst, jemanden, der unschuldig ist, runtermachen, weil er oder sie nicht angesagt oder einfach nicht beliebt ist. [...] Man wird auch gemobbt, wenn man zum Beispiel lügt, schwänzt, verschiedene Affären hat, Zeug herumerzählt, oder wegen dem Aussehen. Weil er oder sie vielleicht nicht die Kleider anhat, die gerade Mode sind. Wegen dem Style, wegen der Frisur, weil einer zu dick oder zu dünn ist, keinen guten Körper hat, weil er einfach nicht gut aussieht. Also vor allem wegen Äusserlichkeiten. Oder einfach nur, weil die anderen denken, er oder sie passt nicht zu ihnen.«<sup>146</sup>

Diese Definition von Mobbing steht mitten in einem SR-Text, bei dem Mobbing ein Thema ist, nämlich »Jedem eine zweite Chance« (Schreibcoach: Anita Siegfried). Es ist ein Thema, das die SR-Schreibenden beschäftigt und das sie gerne

**144** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 16.

**145** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 49.

**146** | SR-Nr. 88: Jedem eine zweite Chance. S. 308.

in den von ihnen verfassten Geschichten aufgreifen. Wie das Zitat zeigt, wissen viele SR-Schreibende nicht nur sehr genau, was Mobbing ist, es gelingt ihnen häufig auch sehr gut, die Dynamik eines Mobbingprozesses sehr genau abzubilden. Bereits einer der allerersten SR-Texte, der als »Hörspiel« verfasst wurde, also vor allem aus Dialogen besteht, führt Mobbing in verschiedenen Variationen vor: »Life is a bitch« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd).

Eine der Hauptfiguren darin ist Ashley, eine Schülerin, die neu in der Klasse ist. Sie ist vorher in Amerika zur Schule gegangen. Nachdem die Lehrerin den Klassenstreber Anthony zum Nachhilfelehrer in Französisch für Ashley erklärt hat, geraten Ashley und Anthony ins Blickfeld der Mobbingexperten/-expertinnen in der Klasse, nämlich einer männlichen und einer weiblichen Peer-group. Das beginnt so:

»Paul: Hey, Ashley, hör doch mal zu! Anthony findet dich superherzig.  
 Ashley: Was?  
 Paul: Muss ich es noch 10 mal sagen?  
 Anthonys Gedanken: *Ich fass es nicht! Sagt der: »Anthony findet dich super herzig?« Und ich stehe 5 Meter hinter Ashley. Sie muss es gehört haben! Jetzt werd ich auch noch rot! Und sie schaut mich an! Hilfe!*  
 Ashley: Hör nicht auf die Idioten, Anthony.  
 Paul: Hey, die Kleine steht auf ihn!  
 Nusrat: Die fette Wurst im Minirock steht auf dich. Was sagst du dazu, Anthony?  
 Paul: Mann, sie ist wirklich viel zu fett für den Minirock.  
 Claudio: Das ist Mode in Amerika. Da sind alle so fett, echt.  
*Alle lachen. Ashley rennt davon.*  
 Paul: He, Ashley, bleib doch hier.  
 Anthony: Lasst sie doch in Ruhe, ihr Arschgeigen.  
 Nusrat: Anthony mag fette Ärsche – wer hätte das gedacht.  
 Gegröle.«<sup>147</sup>

Doch nicht nur die Jungs verstehen es, andere »fertigzumachen«, auch die Mädchen wissen sehr gut, wie das geht. Simona, die selber in Anthony verliebt ist, und den »zwei Ober-Zicken«<sup>148</sup> Natasha und Silvia gefällt es gar nicht, dass Ashley und Anthony sich außerhalb der Schule – für die Nachhilfestunden – treffen. Sie wissen, dass Anthony »zu fette Schminke«<sup>149</sup> hasst. Und da Ashley sich nie schminkt, entwickeln sie einen Plan für die bevorstehende Party. Die Szene ist überschrieben mit: »Falsche Freundinnen«:

**147** | SR-Nr. 4: Life is a bitch, Klasse Sek 2B, Schulhaus Letzi, Zürich, 2006, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. S. 6-7.

**148** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 20.

**149** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 21.

- »Natasha: Hallo Ashley – sag mal, wir haben uns da gerade etwas überlegt.  
 Ashley: Ja? Was denn?  
 Natasha: Weisst du, Silvia und ich dachten, wir könnten dich ein wenig zurecht machen. Am Samstag. Für die Party.  
 Ashley: Ich schminke mich nie.  
 Natasha: Ist ja OK, ich finde, du siehst gut aus so, aber ich habe gehört, Anthony mag Frauen, die sich zurecht machen können.  
 Silvia: Verstehst du? Wenn die anderen finden: ›Wääää Anthony tanzt mit einer Hässlichen!‹ dann macht er sich zum grössten Looser.  
 Natasha: Das würde seinen Ruf ruinieren.  
 Ashley: Welchen Ruf?  
 Natasha: Naja, Anthony kommt ziemlich gut an bei den Frauen.  
 Ashley: Hmm. OK. Ich kanns ja mal versuchen. Aber ich will nicht, dass es zu auffällig wird.  
 Natasha: Klar nicht.  
 Silvia: Ganz dezent natürlich. Magst du zu mir kommen am Samstag Nachmittag? Nati und ich machen uns bei mir bereit. Du kannst auch was zum Anziehen von mir haben.  
 Ashley: Naja, ich glaube da pass ich nicht ganz rein. Aber ich komm trotzdem gerne. So gegen fünf Uhr?  
 Silvia: OK, bis dann.  
 Ashley: Bis dann!«<sup>150</sup>

Die Mobberinnen haben mit ihrer Aktion zwar keinen Erfolg – die Jungs auf der Party sind von Ashleys Aussehen begeistert. Nusrat etwa denkt: »Wer ist dieses geile Girl? Doch nicht Ashley?? Wow, das ist Ashley! Die hat sich aber verändert. Sieht richtig scharf aus.«<sup>151</sup> Auch Anthony interessiert sich sehr für Ashley und tanzt mit ihr. Das wiederum erzürnt Nusrat: »He! Dieser blöde Anthony schmeisst sich voll an sie ran. Oh, nein, sie tanzt schon mit ihm! Ich muss etwas unternehmen. Wo sind Paul und Claudio?«

Gemeinsam mit Paul und Claudio setzt Nusrat einen fieseren Plan um: Anthony wird auf der Party mit Alkohol und Pillen lahmgelegt und landet bei der Polizei. Außerdem wird das Gerücht in die Welt gesetzt, Anthony habe einen Scooter geklaut, »und das mit den Taschen voller Gras«<sup>152</sup>. Ashley und Anthony beginnen, sich gegenseitig zu misstrauen. Aber das reicht den Mobberinnen/Mobbern immer noch nicht. Sie suchen neue Möglichkeiten: zuerst Simona, von der Ashley glaubt, sie sei ihre einzige Freundin an der neuen Schule:

**150** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 22-23.

**151** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 25.

**152** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 37.

- »Simona: Du kannst hier alle fragen. Es ist wahr. Dein Anthony ist kein Engel.  
 Ashley: Ich werde ihn selber fragen, was genau passiert ist.  
 Simona: Mach das nicht. Er wird womöglich aggressiv und schlägt dich.  
 Ashley: Quatsch. Das würde er nie tun. Hm. Meinst du Anthony ist wirklich so sex-süchtig, dass er es vier Wochen nicht aushält?  
 Simona: Naja. Er hat hier im Schulhaus schon viele Frauen gehabt. Bei mir hat er es auch versucht, aber ich wollte nicht. Naja, ich hatte jedenfalls das Gefühl, er steht auf mich.

Ashley: *Oh nein! Meine einzige Freundin und jetzt das! Der will mich nur flachlegen und vor dem ganzen Schulhaus blossstellen. Ein blöder Gangster, wieso habe ich das nicht vorher gemerkt? Aber ich liebe ihn doch.*<sup>153</sup>

In »Life is a bitch« geht am Ende alles gut aus. Die Liebenden finden sich, die bösartigen Verleumdungen werden alle als solche enttarnt, und die Welt ist wieder in Ordnung. Der letzte Satz ist eine Regieanweisung: »Hollywood Schlussmelodie«<sup>154</sup>.

Doch nicht immer überstehen die Jugendlichen in den SR-Texten das Mobbing so problemlos. Mobbing kann wirklich Schaden anrichten, so ist auch in der Definition von Mobbing in »Jedem eine zweite Chance« zu lesen: »Wenn man gemobbt wird, kann man psychisch krank werden, man bekommt Depressionen, spielt mit dem Gedanken, sich umzubringen, oder man beginnt mit Rauchen, Kiffen und nimmt Drogen. Man kapselt sich ein, man wird emomässig, beginnt sich zu ritzen.«<sup>155</sup>

Diese Einschätzungen werden auch von Hurrelmann/Quenzel bestätigt: »Der intensiven Dynamik der Gleichaltrigengruppen sind nicht alle Jugendlichen gewachsen. Wenn man als junger Mann oder junge Frau in eine untergeordnete Rolle in eine Gruppe hineingerät, kann man schnell Opfer von Hänseleien und Stigmatisierungen werden, die bis zu schweren Formen dauerhafter Aggression, übler Nachrede und Beleidigung (»Mobbing«) führen. Die Erfahrung einer Demütigung treibt viele Jugendliche in die soziale Isolation und kann weitreichende Folgen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben, von Depressionen bis hin zur Suizidgefährdung, Schulverweigerung oder zur Hinwendung zu einer kriminellen Bande (Fend 2005, S. 172).«<sup>156</sup>

Und ein solcher Suizidfall wird in »Stille in June« geschildert. Ausschnitte aus diesem SR-Text wurden bereits im Zusammenhang mit elterlicher Ver-

**153** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 39.

**154** | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 64.

**155** | SR-Nr. 88: Jedem eine zweite Chance. S. 308.

**156** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 177-178. Helmut Fend (2005) [2000]: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.

nachlässigung zitiert (Kapitel 5.2.5). In diesem Text wird das Mobbing nicht regelrecht in Szene gesetzt wie bei »Life is a bitch«, sondern die ganze Geschichte wird von allen Beteiligten – mit Ausnahme des Mobbingopfers June – in tagebuchartigen Passagen erzählt, und zwar im Nachhinein, als klassischer Rückblick. Entsprechend wird in diesen kurzen Texten auch ganz konventionell in der Vergangenheit erzählt. Allerdings schaffen Innenperspektive und Ich-Form auch hier eine starke Nähe zum Erzählten. Bruchstückhaft versuchen die Klassenkameradinnen/-kameraden von June, der Lehrer sowie der Vater, die Schwester und der Freund, eine Erklärung dafür zu finden, wie es so weit kommen konnte. Schon zu Beginn des SR-Textes erklärt Emma, warum sie nicht eingegriffen hat, als June gemobbt wurde.

»Mein Name ist Emma, ich bin 15 Jahre alt. Ich spreche fast nie mit June, aber unsympathisch fand ich sie nie. Ihr Style ist schon recht schräg, also ich würde niemals so herumlaufen. Ich weiss nicht mal, ob sie überhaupt Freunde hat, mal abgesehen von dieser Antonia aus der Parallelklasse. Ich hatte mir vorgenommen, dass ich June helfen würde, wenn sie das nächste Mal gemobbt wird. Also das hatte ich mir schon öfters vorgenommen. Aber jedes Mal habe ich im letzten Moment einen Rückzieher gemacht. Letzten Freitag zum Beispiel: Als ich aus der Schule kam, stand sie dort. Alleine mit ihren Mobbern. Man hat von weitem erkannt, was los ist. Sie wurde wieder mal herumgestossen und derb runter gemacht. Ich wollte wirklich eingreifen, aber dann bin ich trotzdem schweigend weiter gegangen.«<sup>157</sup>

Und Tim erzählt ganz offen, warum June das perfekte Mobbingopfer war, und schildert auch den Ablauf der Ereignisse aus seiner Sicht:

»Ich habe June eher als ruhige Person erlebt. Sie zog immer alleine herum und sah sehr traurig aus. Für uns war sie das perfekte Mobbingopfer. Sie war eher unsportlich und rundlich. Darum gab es auch im Turnen etwas zu lachen. Am Anfang fand ich es noch lustig, wir brachten sie oft zum Weinen, aber mit der Zeit fing ich mir an Sorgen zu machen. Sie hatte auch so Schnitte an den Armen und trennte sich immer mehr von der Gruppe ab. Am Schluss merkte sogar Max, dass etwas nicht stimmte. June fehlte immer öfter in der Schule. Am Ende kam sie gar nicht mehr.«<sup>158</sup>

Während also in »Stille in June« alle Beteiligten außer das Mobbingopfer selber zu Wort kommen, können wir in »Wie tausend Stiche ins Herz« Mobbing aus der Sicht eines Opfers miterleben. Der größte Teil dieses SR-Textes ist nämlich aus der Perspektive der Hauptfigur Abby erzählt. In Ich-Form und in chronologischer Abfolge schildert sie uns ihre Sorgen und Nöte – von Beginn des

**157** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 5.

**158** | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 5.

Schuljahres bis zum Zwischenzeugnis, ein Leidensweg von mehreren Monaten, der von Einsamkeit und Verzweiflung geprägt ist. Nur die Herbstferien bieten Abby eine kurze Verschnaufpause: Ihre Freundin Toni ist zu Besuch, und kurze Zeit ist alles fast so wie früher. Doch dann, gegen Ende der Ferien, bekommt Abby nicht nur eine richtig nette und mitfühlende SMS von Austin aus ihrer Klasse, sie trifft beim gemeinsamen Shoppen mit Toni in Thun auch die anderen aus ihrer Klasse wieder:

»Wir gingen nach Thun. Aber wen sah ich dort? Natürlich Valentina mit Linda und einem gutaussehenden Typen. Sie rauchten alle. Sie lachten mich wieder einmal aus. Toni sagte nur: ›Loss ni uf die, die hei kes Niveau.«

Ich ging weiter und wir gingen in viele verschiedene Geschäfte. Ich sah noch Austin mit Hänsel. Ganz Wilderswil war in Thun heute.

Ich ging zu Austin und sagte: ›Merci für d Nachricht.«

Er schaute mich doof an und sagte: ›Ich ha dini Nummere gar ni, was wosch du?«

Es brach mir das Herz und ich ging mit Toni auf das Klo in H&M und ich musste heulen wie ein Kleinkind. Ich war zerstört. Ich wollte nur noch nach Hause.

Am Samstag würde Toni wieder nach Bern gehen. Das würden also meine Ferien gewesen sein: Lesen, Reiten und Toni und ein fieser Scherz von irgendjemandem. Bald würde wieder die Schule beginnen und damit der Horror.«<sup>159</sup>

Erstaunliche Übereinstimmung herrscht allerdings, was die Gründe betrifft, warum zwei so unterschiedliche Figuren wie Abby und June zum Mobbingopfer werden. »Sie war eher unsportlich und rundlich«, heißt es von June, und im Kapitel, in welchem die Klasse von Abby vorgestellt wird, ist über Abby zu lesen: »Unsportlich, rundlich, eigentlich sozial.«<sup>160</sup>

Mit anderen Worten, es sind vor allem Äußerlichkeiten, die das Mobbing auslösen, ganz so wie in der eingangs zitierten Definition von Mobbing aus dem SR-Text »Jedem eine zweite Chance«.

Mobbing treibt seine Opfer dazu, sich abzukapseln und in sich selbst zurückzuziehen, so ist das in einer Reihe von SR-Texten nachzulesen. Es ist den jeweiligen Romanen anzumerken, dass das Thema für viele der SR-Schreibenden brisant ist, und es ist aus der Art und Weise, wie diese Vorgänge in ihren Abläufen geschildert werden – etwa an der dialogischen Form in »Life is a bitch« –, zu erkennen, dass die Jugendlichen gewisse Formen von Mobbing häufig bereits am eigenen Leib oder als Zeuginnen/Zeugen erfahren bzw. miterlebt haben. Selbst bei dem extremen Fall von »Stille in June«, bei dem es zu einem Suizidversuch und einem Todesfall als späterer Folge des Suizidversuchs

**159** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 20.

**160** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 16.

kommt, erzählten die Jugendlichen laut Eintrag von Schreibcoach Suzanne Zahnd von sehr persönlichen Erfahrungen:

»ich finde auch den umgangssprachlichen tonfall den wir jetzt haben gut, nicht nur hinsichtlich theateraufführung. ich empfinde die kinder als sehr ehrlich. sachen wie: ›zu 25 % war es mir egal‹ oder ›aber jetzt hat june mal wieder die volle aufmerksamkeit, das lässt tief blicken. ich bin froh, dass wir den ›schutzraum‹ figuren, zwischen denen sie auch switchen können – oder ich sie halt z.t. in der nachbearbeitung zwingen, zu switchen – gewählt haben. es erlaubt ihnen, sehr persönliche sachen zu schreiben, ohne sich wirklich zu exponieren.«<sup>161</sup>

Es gibt noch weitere SR-Texte, in welchen Mobbing ein Thema ist. In einigen davon äußert sich die Verzweiflung der gemobbten, isolierten, gedemütigten Figuren nicht in Aggressionen gegen sich selbst, sondern in nach außen gerichteten Gewalttaten. In diesen Beispielen werden Muster solcher Verzweiflungstaten, wie sie in Filmen, TV-Serien, aber auch in aktuellen Meldungen in den Nachrichten vorkommen, in den SR-Texten erkennbar. Deshalb sollen diese Beispiele auch nicht an dieser Stelle zur Sprache kommen, wo es um eine beinahe authentische Verarbeitung der eigenen Lebenswelt der SR-Schreibenden in ihren Texten geht, sondern sie gehören zu den Formen intermedialen Erzählens innerhalb von SR-Texten (vgl. Kapitel 6).

### 5.3.2 Peergroups und gesellschaftliche Tabus

In SR-Texten wird natürlich auch auf Schulhöfen geraucht, es wird gekiffert, Alkohol getrunken und man trifft sich heimlich und missachtet ein entsprechendes Verbot der Eltern, man veranstaltet Partys, von denen die Eltern nichts wissen, man zieht heimlich Kleider an, die die Erwachsenen als zu aufreizend empfinden, und es wird schon auch mal ein Fahrrad oder gar ein Auto geklaut. In diesem Ausloten und Überschreiten von Grenzen, welche von den Erziehungsberechtigten oder auch vom Gesetz gezogen wurden, liegt eine der Funktionen, welche Hurrelmann/Quenzel Peergroups zuschreiben: »Zum Beispiel ermöglicht die Gleichaltrigengruppe trotz offizieller Verbote den Konsum von Tabak und Haschisch und den Verstoß gegen Verkehrsregeln. In der Clique kann man sich über von der Norm abweichende Kleidungs- und Konsumstile ebenso austauschen wie über Tabuthemen (etwa pornographische Darstellungen im Internet).«<sup>162</sup>

**161** | Projektinterner Blögeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Suzanne Zahnd, SR-Text Nr. 70: Stille in June, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

**162** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

Pornographie ist in SR-Texten, die in einem der Lebenswelt der SR-Schreibenden vergleichbaren Umfeld angesiedelt sind, kaum ein Thema. Das liegt wohl auch an dem Umstand, dass die Texte im Rahmen des Schulunterrichts verfasst werden, dass also nicht nur die Schreibcoaches (die Schriftsteller/-innen) anwesend sind, sondern in der Regel auch die Lehrpersonen. In Verbindung mit einer realistischen Erzählhaltung ist das Thema Pornographie ganz offensichtlich so stark tabuisiert, dass es von den SR-Schreibenden gleich selbst zensiert wird. Etwas anders ist das in SR-Texten, die mit Versatzstücken arbeiten, die aus verschiedenen Medien stammen: In der Regel sind auch in diesen Texten keine pornographischen Inhalte zu finden, dafür aber ein provokativer Umgang mit sexistischen Parolen und Haltungen. Und genau das kann im Umfeld von SR-Projekten zu einem regelrechten Skandal führen. Dazu später mehr (vgl. Kapitel 6.7).

Offener gestaltet sich das Thematisieren des Konsums von Zigaretten, Alkohol oder Cannabis. Diese sind zwar – je nach Alter der SR-Schreibenden – gesetzlich auch verboten, werden gesellschaftlich aber ganz offensichtlich sehr viel stärker toleriert als das Konsumieren von Pornographie (im Internet oder anderswo). Jedenfalls lässt die Tatsache, dass Rauchen, Kiffen und Alkoholtrinken in SR-Texten in gewisser Regelmäßigkeit vorkommen, darauf schließen. Anders als in anderen Ländern (etwa in Deutschland) gibt es in der Schweiz auf »nationaler Ebene [...] bisher keine gesetzliche Grundlage, die den Verkauf von Tabakwaren an Kinder und Jugendliche verbietet«<sup>163</sup>. Allerdings haben einige Kantone ein »Verbot für den Verkauf von Tabakwaren an Kinder und Jugendliche beschlossen oder schon eingeführt«<sup>164</sup>. In vielen Schweizer Schulen bzw. auf dem gesamten Gelände dieser Schulen gilt ein striktes Rauchverbot. Generell aber ist die Empfindung vieler Jugendlicher, etwas Verbotenes zu tun, wenn sie rauchen, in der Schweiz rein subjektiv – weil die Eltern es verbieten oder die Öffentlichkeit auf rauchende Jugendliche negativ reagiert.

Alkohol und Cannabis sind differenzierter zu betrachten. Während es in der Schweiz im Sinne eines Jugendschutzes klare gesetzlich geregelte Altersgrenzen für den Kauf und Konsum von Alkohol in der Öffentlichkeit gibt<sup>165</sup>, ist Cannabis eine illegale Droge, das heißt, Konsum, Anbau und Handel mit Can-

**163** | <http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/tabak/gesetze/jugendschutz/> (abgerufen: 16. Oktober 2014).

**164** | <http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/tabak/gesetze/jugendschutz/> (abgerufen: 16. Oktober 2014).

**165** | »Alkoholische Getränke wie Wein, Bier und Apfelwein sind in der Schweiz ein überall und zu fast jeder Zeit verfügbares Konsumgut, welches aber laut Gesetzgeber an Jugendliche unter 16 Jahren in der Schweiz nicht verkauft werden darf (im Tessin gar erst ab 18 Jahren). Destillierte Alkoholika wie Spirituosen, Alcopops oder Liköre dürfen in allen Kantonen erst an Jugendliche ab 18 Jahren abgegeben werden.« <http://>

nabis (mit einem THC-Gehalt von über einem Prozent) ist grundsätzlich gesetzlich verboten und strafbar – unabhängig vom Alter. Allerdings wird der Konsum von Cannabis in der Schweiz seit einigen Jahren in der Regel nicht mehr mit einer Anzeige geahndet, wie man auf einer Suchtpräventionswebseite nachlesen kann.<sup>166</sup>

Diese gesetzliche Situation spiegelt sich auch in den SR-Texten. So kommen Alkohol, Cannabis oder andere Drogen in der Regel dann vor, wenn irgendwo eine wilde Party gefeiert wird, wenn man also den üblichen Freundeskreis, die Peergroup, ausweitet, um ganz absichtlich Grenzen zu überschreiten. So, wie das etwa in »Schlimmer geht's nimmer« passiert: »Am Anfang war die Party Scheisse. [...] Die meisten standen blöd herum. Bis der Alkohol kam. Schon bald waren alle ziemlich besoffen. Ein Teil hatte auch Gras und Drogen dabei.« Es handelt sich dabei um eine Party, zu der Xhevdail einlädt, als seine Eltern verreist sind. Xhevdail ist sehr schüchtern und schmeißt diese wilde Party, weil er »cooler werden« will: »Am Wochenende würden seine Eltern wegfahren. Das war's, eine Party! Dann würden ihn alle bewundern!«<sup>167</sup>

Auch Elmirand in »Das Liebeschaos« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd) veranstaltet eine Party, um vor den anderen cool zu wirken und um Liranda zu gefallen. Auch er hat ein Popularitätsproblem unter seinen Mitschülerinnen/Mitschülern:

- »ELMIRAND: Habt ihr am Samstag schon was vor?  
 SCHÜLER 1: Ja, aber nicht mit dir.  
 TIM: Wieso, was läuft?  
 ELMIRAND: Ich schmeiss eine Party.  
 SCHÜLER 2: Kindergeburtstag, oder was?  
 ELMIRAND: Hey, das gibt die Party des Jahres!  
 SCHÜLER 3: Hast du sturmfrei oder sind deine Alten auch eingeladen?  
 ELMIRAND: Wofür hältst du mich?  
 SCHÜLER 2: Für ein Muttersöhnchen.

[www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/alkohol/jugendliche/jugendschutz/](http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/alkohol/jugendliche/jugendschutz/) (abgerufen: 16. Oktober 2014).

**166** | »Cannabiskonsum bei Erwachsenen führt seit Oktober 2013 nicht mehr zu einer Anzeige, sondern wird über das Ordnungsbussensystem geahndet, sofern die Person nicht mehr als 10 g Cannabis mit sich führt. Wenn die Polizei Minderjährige beim Kiffen erwischt, werden in der Regel die Eltern und die Jugendanwaltschaft benachrichtigt. Die Praxis ist von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Oft werden Kontakte zu Suchtberatungsstellen angeordnet und Bussen verhängt.« [http://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user\\_upload/DocUpload/Fragen\\_Antworten\\_Cannabis.pdf](http://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Fragen_Antworten_Cannabis.pdf) (abgerufen: 16. Oktober 2014).

**167** | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 12.

- TIM: Sagt grad der Richtige.  
 ELMIRAND: Ich hab einen DJ organisiert. Das wird voll krass und wild. Wir können die ganze Nacht durchfeiern.  
 [...]  
 LIRANDA: Welcher DJ nochmal?  
 ELMIRAND: DJ Benny Benassi.  
 TINA: Benny Benassi, der ist so geil!  
 LIRANDA: Dann komm ich vielleicht auch.«<sup>168</sup>

Auf der Party muss er sich dann aber Mut antrinken, um sich an Liranda heranzumachen:

»Laute Musik. Die Party von Elmirand ist voll im Schwung. Tim tanzt mit zwei Mädchen gleichzeitig. Elmirand sitzt alleine auf einem Stuhl bei der Bar, trinkt ein Glas Wodka und schaut neidisch zu Tim rüber, dann zu Liranda. Er trinkt noch ein Glas Wodka. Elmirand ist ziemlich betrunken. Er geht mit besoffenen Schritten zu Liranda.«<sup>169</sup>

Alkohol als Mittel, um im Kreis der Freundinnen/Freunde mal so richtig über die Stränge zu hauen, ist aber keineswegs nur Sache der jungen Männer. Im Gegenteil: In einigen Fällen sind die männlichen Protagonisten Muslime und trinken strikt keinen Alkohol, ganz im Gegensatz zu den Mädchen, die ihnen gefallen. So erzählt Lirije, eine der Protagonistinnen in »8302 Terminal« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd):

»Alexa hatte sich auch aufgebrezelt und wir fuhren mit der S-Bahn nach Zürich. Im Hauptbahnhof kauften wir Cramel Vodka. Wir waren beide der Meinung, dass Alkohol in den Clubs zu teuer war. Wir tranken die Drinks in der Bahnhofshalle und Alexa ging gleich noch mal in den Laden rein und kam mit zwei ›Absolut Bling Bling‹ wieder heraus. Den exten wir. Danach kaufte Alexa noch ein drittes Mal ein und wir gingen an den See und nuckelten an den Flaschen.«<sup>170</sup>

Ganz anders Michi und Agron, zwei Jungs, die die beiden Mädchen in einem Club treffen: »Als wir den Club betraten, sahen wir als Erstes Lirije. Sie sass mit

**168** | SR-Nr. 33: Das Liebeschaos, Klasse R2a, Burghaldenschulhaus, Rorschach, Kanton St. Gallen, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: SR-Doppelheft Nr. 33/34. S. 4.

**169** | SR-Nr. 33: Das Liebeschaos. S. 12.

**170** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal, Klasse Sek B/C 2, Schulhaus Oberstufe Nägeliross, Kloten, Kanton Zürich, 2007, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. S. 32-33.

einem anderen Mädchen in einem der Sofas. Vielmehr lagen sie halb. Die zwei waren total dicht. Agron und ich waren hingegen wie immer topfnüchtern.«<sup>171</sup>

Das Trinken von Alkohol – zumindest ab einer gewissen Menge – wird also durchaus als Ausnahme angesehen, aus der im schlimmsten Fall auch große Nachteile erwachsen können. Aber es ist attraktiv, es ist etwas ›Krasses‹, etwas, was neue Erfahrungen bringt, die im geordneten Umfeld der Erwachsenen nicht möglich sind, so wie in »Wie im echten Leben«:

»Hansinee: Wir haben kürzlich auch was Krasses gemacht. Ich war auf einer Geburtstagsparty. Von dort sind wir mit zwei Flaschen Wodka, Fanta, Bluebeer, Chips und Zigaretten raus zu einem guten Platz im Wald gegangen. Dort haben wir getrunken. Am Anfang habe ich mich zurückgehalten, dann habe ich auch angefangen. Wir haben uns so betrunken, dass wir nicht mehr geradeaus gehen konnten. Wir fanden den Rückweg nicht mehr, es regnete und wir sind zwei Stunden lang im Wald herumgeirrt. Es war ein Horror. Am nächsten Morgen hatte ich so starke Kopfschmerzen. Und meine Kollegin erzählte, sie habe drei Mal erbrechen müssen.«<sup>172</sup>

Neben dem Alkohol ist natürlich auch Rauchen und Kiffen ein Thema. In »Ein schlechter Scherz« gibt es in der Nähe der Schule ein Mäuerchen, wo man sich vor der Schule noch trifft: »Chris ist am Rauchen« und sagt zu Klaus:

»Ich hab schon um sieben Uhr morgens mit Beni hier abgemacht. Als ich da ankomme, ist alles völlig leer. Weissst du noch? Früher war die Mauer von vorne bis hinten total voll. Jetzt ist niemand mehr da. Alle Raucher und Kiffer sind weg, kamen aus der Schule. Alle ausser mir. Ich nahm dann meinen Blunt hervor und machte mir eine schöne Mischung und schraubte mir den Blunt. Als Beni endlich da war, rauchten wir noch einen J und redeten.«<sup>173</sup>

Und natürlich gibt es auch SR-Texte, in denen ›gesprayt‹ wird, nachts oder zumindest, »bevor der Schulwart aufwacht«<sup>174</sup> – und natürlich in der Gruppe. In »Gertrud Fischer †« steht eine solche nächtliche Sprayaktion im Zentrum des Geschehens, in das auch die Polizei eingeschaltet wird. Solche Übertretungen können in einem SR-Text dann schon einmal als Rap daherkommen.

**171** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 33.

**172** | SR-Nr. 59: Wie im echten Leben. Klasse 3B, Sekundarschulhaus Spitz, Kloten, Kanton Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 59/60. S. 19.

**173** | SR-Nr. 48: Ein schlechter Scherz. S. 8.

**174** | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †. S. 31.

»Natalie, Julia, Diogo, Nico, Elia:

Mir alle ghöre zu de Gang 3 b,  
ihr händ eus sicher scho mol gseh,  
wemmer sprayed i de Nacht  
bevor de Schulabwart aufwacht,  
wemmer Musig lose i de Pause,  
kiffe oder rauche –.  
Denn goht d Poscht ab.«<sup>175</sup>

Doch auch sonst kommen die Jugendlichen in Gesellschaft ihrer *peers* schon mal auf die Idee, etwas zu tun, was eigentlich verboten ist. Und dann wird abgehauen. Das ist der eigentliche Spaß:

»Im Zug nach Zürich kratzen Tamara, Eli und Isha in die Fenster und Sitze ihre Namen, bis ein Kontrolleur kommt und Tamara ›Rennt, rennt‹ schreit. In Zürich springen sie alle raus, der Kontrolleur rennt hinter ihnen her, bis sie in die Bahnhofstrasse abbiegen. Puh. Sie schwitzen, es ist heiss – da ist die Lust auf ein Eis gross. In der Migros Sihlcity stecken sie ihre Köpfe in eine grosse Tiefkühltruhe, logisch, dass Eli hineinfällt, typisch! Sie liegt mitten im Eis, sie deckt sich mit dem Eis zu und veranstaltet ein Riesenchaos, bis ein Mitarbeiter der Migros kommt und sie wieder alle losrennen müssen.«<sup>176</sup>

Und man macht sich ganz grundlegend Gedanken darüber, wie es mit Freiheiten und Verboten für Jugendliche bestellt ist:

»Riccardo: Und man sollte den Jugendlichen in Zürich und Ghettos mehr Freiheiten lassen! Damit meine ich gezielt die Polizei. Sie führt immer mehr Gesetze ein bei Dingen, die mal legal waren und die es heute nicht mehr sind. Sie gibt Bussen, die nicht nötig wären. Wenn man irgendwo mit Kollegen rumhängt, wo man nicht rumhängen sollte, könnte die Polizei sagen: ›Es ist verboten hier zu sein.‹ Sie könnte uns einfach wegschicken. Die Polizisten aber machen aus den kleinsten Problemen halbe Gerichtsverhandlungen. Sie wollen die Grössten spielen und machen bei uns Jugendlichen härtere Kontrollen als bei normalen Passanten. Teilweise aber brechen sie dann selber die Gesetze. Sie entwenden einem beispielsweise das Weed und verrauchen es selber.«<sup>177</sup>

Gesellschaftliche Tabus und ihre Überschreitung, deren Darstellung sich bei diesen Beispielen sehr nahe an der lebensweltlichen Realität der Jugendlichen orientiert, haben eine völlig andere Funktion, wenn sie in SR-Texten im Rahmen intermedialer Erzählformen thematisiert werden. Denn wenn mit media-

**175** | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †. S. 31.

**176** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 12.

**177** | SR-Nr. 59: Wie im echten Leben. S. 17.

len Versatzstücken gearbeitet wird, wenn nicht eine lebensweltlich orientierte Darstellung, sondern das Spiel mit dem medialen Wissen im Zentrum steht, ist es viel einfacher, auch mit teils zugespitzten Klischees zu operieren und deren Wirkung bei sich, den Mitschreibenden, bei den Schreibcoaches und einer potentiellen Leserschaft auszuprobieren. Entsprechend wird das Überschreiten gesellschaftlicher Tabus in diesem Zusammenhang nicht nur thematisiert, sondern es kann dort auch viel Platz einnehmen.

### 5.3.3 Peers: Die gleiche Sprache sprechen – und schreiben

Ein Grund dafür, warum es für die jugendlichen SR-Schreibenden so interessant sein kann, die Handlung ins Umfeld ihrer Peergroup zu verlegen, liegt auch daran, dass ihnen nicht nur der Umgangston innerhalb einer Gruppe vertraut ist, sondern dass sich die Art und Weise, wie Gespräche unter Gleichaltrigen ablaufen oder Konflikte ausgetragen werden, deutlich von der Kommunikation von und mit Erwachsenen unterscheiden. Gleichaltrige sind untereinander häufig absolut nicht zimperlich. Hurrelmann/Quenzel haben eine Erklärung dafür: »Gleichaltrige haben keine Erziehungs- und Betreuungsverantwortung, sodass ihre Reaktionen häufig natürlicher und weniger rücksichtsvoll als die der Eltern sind.«<sup>178</sup>

Wenn es nun in SR-Texten darum geht, den Umgangston von Peergroups in Dialogform einzufangen, kommt häufig die Mundart ins Spiel, also die Mündlichkeit, die ja in der Deutschschweiz auch in der geschriebenen Sprache, etwa in SMS-Dialogen verwendet wird – auch von Erwachsenen notabene. Hier zwei Beispiele aus »Kebab & Fondue« (Schreibcoach: Guy Krneta) und aus »Die zwei Königskinder von Oetwil« (Schreibcoach: Richard Reich):

»SHAINAA: 14.52

man mark!! du uere arsh!! i ha gmeint du bish e nätte!! abr jez wo de weish ds ig usländerin bi shribsh mer nümme oder was?? du bish eifch komish!!

MARK: 15.20

ja oke es duet mer leid!! es figge mi sowiso immer aui ahh ds i gäge uslander bi!

SHAINAA: 15.21

ja i ou!!

MARK: 15.24

oke es duet mer leid

SHAINAA: 15.30

entschuldigung angenommen.. vo wo chunnsh du?

MARK: 15.33

vor shwiz!!.. nd e heufti vo bosnie -.-

SHAINAA: 15.36

du uere spass!! du bish so komish!! hesh öppis gege usländer abr bish seuber eine!! uere komish man!! -.-.-.- bish ou so ne moslem?? i hasse ds wen si so gebätt id mikrofon spreche!! ds ish so pinlech!! nd i gloube a gott nd nid allah!! sry

MARK: 15.40

ja abr i bi hie gebore!! i bi sit 20 Jahr hie ir shwiz wöu ig hie gebore bi!! nd die dörfe de gloube ha wo sie wei!! okee mini familie ish moslem nd i finges sheisse!!

SHAINAA: 15.44

was du bish 20i????

MARK: 15.50

wiso wie aut bish du??

SHAINAA: 15.55

MARK: 15.56

sheiss egau machts der öpis somne aute sack zshribe?<sup>179</sup>

»Und jetzt erzählt Maria auch noch den ganzen Rest der Geschichte: die Sache mit Lula und dem geklauten Handy. Die Sache mit dem Fenster und dem Sturz. Und die Sache mit der Katze ohne Namen, die schon neunmal gestorben ist, aber immer noch lebt.

BRUNO: Und ich han gmeint, du hegsch mich verarscht!

MARIA: Und was isch mit dinere SMS, wott d gschribe hesch, dass du mich nieme wotsch gseh?!?

BRUNO: De Lula het mich zwunge.

MARIA: Söll ich das gloube?

BRUNO: Ja, lueg doch mini blau gschwullene Auge a!

MARIA: Oh, das tuet mer leid. Er isch halt so.

BRUNO: Ich han dir da öppis mitbracht!

Er gibt ihr die weisse Rose.

MARIA: Oh, die isch aber schön! Merci vill mal!

BRUNO: Easy.«<sup>180</sup>

Die schriftliche Form der alltäglich verwendeten mündlichen Sprache – sei es als Dialog oder SMS-Dialog – wird auch noch im Kapitel 6 zu den Formen intermedialen Erzählens ein Thema sein.

**179** | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 32.

**180** | SR-Nr. 25: Die zwei Königskinder von Oetwil, 8 Klassen Sek, Schulhaus Breiti, Oetwil am See, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 24/25. S. 49-50.

### 5.3.4 Peers und Styling

»In der Regel sind die Eltern die »Karriere- und Finanzberater«, die Gleichaltrigen die »Freizeit- und Stilberater«. Die Eltern sind das soziale Modell für die großen Linien der künftigen Lebensführung, die Gleichaltrigen für die Gestaltung des Alltags«<sup>181</sup>, heißt es bei Hurrelmann/Quenzel. Die Eltern als Karriere- und Finanzberater sind in SR-Texten kaum zu finden. Hin und wieder wird erwähnt, dass die Eltern den jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten Taschengeld geben, auch dass sie sie ermahnen, für die Schule zu lernen, kommt immer mal wieder am Rande vor. Doch da die Geschichten in der Regel auf Aktivitäten in der Freizeit, also außerhalb von Schule und Elternhaus, konzentriert sind, ist der Einfluss der Gleichaltrigen auf die Hauptfiguren innerhalb der Schulhausromane deutlich stärker. Dabei geht es natürlich um Freizeitaktivitäten – wie etwa die oben erwähnten Partys. Dazu kommen aber auch noch andere: Man spielt Fußball zusammen (z.B. in »Es brennt im Schulhaus«<sup>182</sup>), man geht gemeinsam shoppen (wie z. B. in »Wie tausend Stiche ins Herz«<sup>183</sup>), man treibt sich einfach gemeinsam in der Stadt herum (wie z. B. in »8953 Dietikon-City«<sup>184</sup>).

»Style« – gemeint sind hier der Kleiderstil sowie Frisur und Make-up – ist für die Protagonistinnen/Protagonisten vieler SR-Texte enorm wichtig. Das wurde schon im Kapitel über das Mobbing sehr deutlich (vgl. 5.3.1), wo als Auslöser für Mobbing vor allem Äußerlichkeiten genannt wurden – u. a. auch der Kleiderstil. Meist entscheiden die Figuren für sich allein, wie sie sich – am Morgen für die Schule oder am Abend für die Party – stylen wollen.

Bei Eli in »8953 Dietikon City« sind es vor allem die Haare, die sie am Morgen beschäftigen: »Eli verzichtet sich ins Bad und macht ihre Frisur. Sie will, dass es vorne total glatt ist, obwohl sie gelockte Haare hat. Sie steckt sich Brillanten ins Haar, natürlich nicht echte.«<sup>185</sup> Und auch Christian, der zur selben Peergroup wie Eli gehört, ist äußerst stilbewusst: »Christian ist ein lustiger Typ, auch hilfsbereit, er hat blaugrüne Augen und eine Housefrisur, also schwarze Haare oben und lange blonde hinten. Er stylt sich gut, mit zerrissenen Hosen und natürlich fehlen seine Nikeschuhe mit Federn nie.«<sup>186</sup>

**181** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 179.

**182** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 35-36.

**183** | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 20.

**184** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 12.

**185** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 2.

**186** | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 5.

Viele der weiblichen Figuren der SR-Texte mögen »Kleider nach der neuesten Mode«<sup>187</sup> oder aber »Markenkleider«, »so sexy wie möglich«<sup>188</sup>. Andere hingegen kleiden sich »nicht besonders modisch, Jeans und T-Shirt oder Schlabberpullis«<sup>189</sup>. Das gehört alles noch zum üblichen Styling, damit unterscheiden sich die Figuren noch nicht prinzipiell voneinander. Kommt eines der Mädchen aber aus einem »reichen Elternhaus«, ändert sich nicht nur der Style, sondern es kommen auch Elemente dazu, die aus VIP-Magazinen stammen und auf so manchen Promi zutreffen:

»Sie hat ein kleines, hässliches Hündchen, das auf dem Kopf eine rosa Schleife trägt. Sie schminkt sie dauernd. Sie mag Tussi-Kleider, ihre Lieblingsfarbe ist Rosa. Sie trägt oft Stöckelschuhe, gibt viel Geld für Klamotten aus. In der Garage steht ein pinkfarbened Cabriolet. Sehnsüchtig wartet sie auf den Moment, wo sie den Führerschein machen kann.«<sup>190</sup>

Diese Beschreibung erinnert nicht nur an die Vorzeigepromifigur der Paris Hilton und ihr Hündchen Tinkerbelle, die jahrelang fast täglich in den Medien zu finden waren. Auch so manche TV-Serie, in der es um Schöne und Reiche geht, findet hier ihren Niederschlag. In solchen Szenen verlassen die SR-Schreibenden ihre eigene reale Lebenswelt und schöpfen aus dem Repertoire an Informationen aus ihrer reichen medialen Erfahrung. Dieses Zitat markiert entsprechend wieder einen Übergang zu Formen intermedialen Erzählens, wie man ihn häufig in SR-Texten findet.

Es gibt allerdings tatsächlich auch Beispiele von SR-Texten, in welchen *peers* sich ganz aktiv als Stilberater/-innen betätigen, wie das von Hurrelmann/Quenzel angedeutet wurde. So hilft Silvia in »Freundschaft, Liebe und Eifersucht« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd) der burschikosen Xenia, sich etwas weiblicher zu stylen, um bei dem Jungen, in den sie verliebt ist, bessere Chancen zu haben:

»Ach komm«, sagte Silvia aufmunternd, »jetzt gehen wir erst mal shoppen und dann style ich dich mal ordentlich auf. Du bist nämlich eine sehr schöne Frau, aber in deinen Sackklamotten sieht man das ja nicht. Los, gehn wir.«

Xenia kannte sich selber kaum wieder. Sie probierte tausend Hosen, Blusen, Pullover und so weiter und Silvia gab fröhlich Kommentare dazu. Schliesslich kaufte sich Xenia

**187** | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los, Klasse 2. Sek B2A, Sekundarschule Dielsdorf, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 17/18. S. 2.

**188** | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 2.

**189** | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 3.

**190** | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 1.

eine superenge Röhrchenjeans, dazu eine lange, schwarze Bluse mit grauen Längsstreifen, die ihre Speckröllchen kaschierte. Passend dazu gab es auch noch schwarze Stiefel und eine ebenfalls schwarze, elegante Jacke. Danach waren die beiden ganz ausgelassen, obwohl beide kein Geld mehr in der Tasche hatten.«<sup>191</sup>

Und dann kommt der Moment, in dem Xenia ihr neues Styling auch vorführt:

»Am Mittwochmorgen stand Xenia eine halbe Stunde früher auf und machte sich für die Schule fertig. Sie zog die neuen Klamotten an und betrachtete sich im Spiegel. Sie war sehr unschlüssig, ob das wirklich zu ihr passte. Aber dann gab sie sich einen Schubs und machte sich richtig hübsch mit cooler Frisur und allem und wurde richtig aufgeregt dabei.«<sup>192</sup>

Und die Wirkung ist dann auch ganz so, wie Xenia sie sich erträumt hat:

»Als sie ins Schulzimmer zurückkamen, lag ein Zettel auf Xenias Platz. Sie öffnete es und schaute Sven an. Er errötete ein wenig. Auf dem Zettelchen war mit einem Filzstift geschrieben: ›Du siehst echt hübsch aus in deinen neuen Klamotten.‹ Xenia war im Glück. Ich muss unbedingt meinen Schrank komplett ausräumen und alles neu kaufen. Sie wollte unbedingt, dass Sven sie weiterhin so attraktiv fand.«<sup>193</sup>

In »Es brennt im Schulhaus« findet eine große Schulparty statt, bei der alle sich von ihrer besten Seite zeigen wollen. So auch Mia, Julies beste Freundin, die weiß, dass Julie Liebeskummer hat. Styling kann auch einfach eine gute Ablenkung sein:

»Plötzlich stiegen Julie Tränen in die Augen. Sie klaubte ein Taschentuch aus der Gesäßtasche ihrer Jeans und wischte die Tränen weg. Um ein Haar wäre sie dabei von der Leiter gefallen. Umbrella war ihr Lied; damals, als Artan und sie sich zum ersten Mal geküsst hatten, war dieser Song im Radio gelaufen ... Mia schien nichts davon zu bemerken. ›Julie!‹, rief sie, ›Julie, du musst mit mir unbedingt mein Outfit aussuchen kommen! Und zwar heute noch, sonst dreh ich durch!‹ Julie seufzte. Irgendwie schienen alle zu spinnen so kurz vor der Party.«<sup>194</sup>

Sich gegenseitig Kleider auszuleihen, gehört offenbar zu einer der wesentlichen Pflichten einer bf, einer besten Freundin. In »Heute Freunde, morgen Feinde« (Schreibcoach: Christoph Simon) sind diese Pflichten sogar in einem sogenann-

**191** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 26-27.

**192** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 32.

**193** | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 32-33.

**194** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 42.

ten Frauenkodex festgelegt: »Die beste Freundin leiht dir Kleider und es spielt keine Rolle, wann die du Kleider zurückgibst.«<sup>195</sup>

Von diesem Recht macht auch Anastasia gerne Gebrauch, als sie sich für eine Verabredung vorbereitet:

»Marc und Anastasia trafen um 19 Uhr im Hotel ein, sie trug ein auffälliges Kleid mit Swarovski Steinchen. Aus der Sporttasche hatte sie sich von Tamara eine Calvin-Klein-Unterhose geliehen – so musste sie nicht noch in die Stadt und coole Wäsche besorgen. (Das Gute an einer besten Freundin war, dass man sie nicht extra fragen musste, wenn man etwas ausleihen wollte, und es presstierte auch nicht mit dem Zurückgeben der geliehenen Kleider.)«<sup>196</sup>

Doch nicht nur die Mädchenfiguren in SR-Texten nehmen sich viel Zeit für ihr Styling. Auch für einige Jungs kann das recht zeitraubend sein, wie Michi aus »8302 Terminal« berichtet:

»Ich möchte einzigartig sein. Deshalb kleide ich mich auch nicht so wie die meisten meiner Freunde. Die tragen fast alle »Jugostyle«, das heisst weisse Schuhe, blaue Jeans und ein passendes Oberteil, meistens ein weisses T-Shirt. In der Regel tragen sie auch massive Gold- oder Silberketten.

Ich versuche, einen ganz eigenen Style zu haben. Mein Lieblings-T-Shirt ist zum Beispiel rosa und ich probiere oft ziemlich lange Kleider an. Wenn es nicht passt, dann leg ich die Sachen in den Schrank zurück und suche mir was Neues. Das kann länger gehen. Ebenso, wenn ich meine Frisur style. Ich hab so eine House-Frisur, ziemlich hoch. Gibt ein wenig Arbeit, sieht aber voll cool aus.«<sup>197</sup>

Generell ist es für die SR-Schreibenden von großer Bedeutung, wie die Figuren, die sie in den SR-Texten schaffen, aussehen: Haare, Figur, Styling. Zuerst, so scheint es, muss das Styling der Figuren definiert sein, dann kann eine Geschichte so richtig beginnen. Deshalb stehen in einer Reihe von SR-Texten die Beschreibungen der Figuren auch ganz am Anfang, als eine Art Einführung. Die folgenden Beispiele sollen das abschließend illustrieren. Zuerst zwei Figuren aus »Der geheimnisvolle Diamant«:

»LISA ist 14 Jahre alt. Sie hat strahlend grüne Augen und trägt immer eine Kette mit einem grünen Stein. Ihr Haar ist schokoladebraun und sie hat die gleiche Frisur wie Rihanna. Sie ist 1,65 m gross, schlank und sehr beweglich.

---

**195** | SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde, Klasse GE3A, BVS BFF Berufs-, Fach- und Fortbildungsschulen Bern, 2012, Schreibcoach: Christoph Simon. S. 9.

**196** | SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde. S. 5.

**197** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 2.

[...]

FABRIZIO ist ein Emo. Er ist schon 15 Jahre alt. Er kann sehr gut schreiben, Geschichten, Lieder und sogar Poesien. Er hat schwarze Haare, schwarze Fingernägel, schwarz geschminkte Augen und trägt schwarze Kleider. Er hat 3 Piercings in seiner Unterlippe und trägt um den Hals eine Silberkette mit einem Kreuz.«<sup>198</sup>

Die vier »Hauptpersonen« aus »Linda über den Wolken« (Schreibcoach: Dragica Rajcic):

»ARLINDA: Sie hat lange, schwarze Haare bis an die Taille und stark glänzende blaue Augen. Sie trägt meistens Röhrenjeans oder Leggings. Sie liebt Taschen und Schuhe. Sie hat volle Lippen und trägt immer dicke Gürtel an den Hüften. Arlinda hat die perfekte Figur, schöne regelmässige Zähne, einen straffen Bauch mit Bauchpiercing.

CHRISTINA: Sie hat lange, braune Haare und dunkelbraune Augen. Sie ist mittelgross und sie trägt einfache Sachen, die ihr gefallen, z. B. Jeans und Trägershirt. Sie hat ein Nasenpiercing und eine sexy Figur.

JOHN: Er hat aufgestellte braune, kurze Haare, braune Augen. Er ist gross und trägt meistens verschiedene Markenkleider: Hosen von G-Star und so weiter. Er hat ein Six-Pack.

RAY: Er hat auf die Seiten gekämmte, schwarze Haare, grüne Augen. Er ist athletisch gebaut.«<sup>199</sup>

### 5.3.5 Peers und doing gender

In den bisherigen Ausführungen und Textausschnitten zu den Peergroups hat sich bereits die Tendenz abgezeichnet, dass es in den im Rahmen der einzelnen SR-Texte thematisierten Problemen und Situationen vielfach um das Ausloten – heterosexueller – Geschlechteridentitäten geht: Welches Mädchen, welcher Junge wird als cool empfunden und warum? Wer verliebt sich in wen? Wann sieht ein Mädchen/ein Junge »heiß« oder »scharf« aus? Wie stylt man sich, um bei den Vertreterinnen/Vertretern des jeweils anderen Geschlechts möglichst gut anzukommen? Etc.

Selbstverständlich gehört die Auseinandersetzung mit den Pflichten und Verboten, die Mädchen innerhalb der Familie auferlegt werden, zu diesem Thema. Davon zeugen auch die im Abschnitt zur Familie zitierten Passagen aus SR-Texten, in welchen Protagonistinnen zuhause die Mutter bei der Hausarbeit unterstützen müssen, auf ihre kleinen Geschwister aufpassen etc., während die Brüder die Rolle des Aufpassers übernehmen können, der die Schwester überwacht. Wie man in verschiedenen Textauszügen zu den unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelt Jugendlicher erkennen kann, werden diese *Gender-Zu-*

**198** | SR-Nr. 22: Der geheimnisvolle Diamant. S. 1-2.

**199** | SR-Nr. 76: Linda über den Wolken. S. 1.

ordnungen in SR-Texten häufig mit dem Ziel thematisiert, solche Praktiken zu diskutieren und eine Lösung innerhalb der Geschichte anzustreben (indem die Mutter am Ende der Tochter mehr Freiheiten lässt oder Bruder und Schwester sich schließlich auf Augenhöhe begegnen). In diesen Fällen geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, welche den jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten von der Familie zugeschrieben werden. Wie Hurrelmann/Quenzel feststellen, ist die Lebensphase »Jugend« grundsätzlich durch den »Erwerb von Geschlechterrollen« gekennzeichnet. Sie betonen, dass es sich dabei nicht um festgeschriebene Rollen handle, sondern um eine »Sammelkategorie verschiedener Ansätze«, »die sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung aufnimmt und sie auf die Geschlechterzugehörigkeit«<sup>200</sup> ausrichtet. Die Ausführungen von Hurrelmann/Quenzel zu diesem Thema muten insgesamt etwas antiquiert an, entsprechend wird im Kapitel »Jugend als Erwerb von Geschlechtsrollen« die Vorstellung eines *doing gender* vorgestellt (sie verwenden diesen Begriff allerdings nicht), das rein auf Konformität ausgerichtet verstanden werden muss. Hurrelmann/Quenzel verweisen dabei jedoch durchaus auf ein »Wechselverhältnis« der jeweiligen individuellen »Anlagen« (damit sind körperliche wie psychologische gemeint) mit »der sozialen und physischen Umwelt«, im Rahmen dessen »Weiblichkeit und Männlichkeit [...] gelebt und gewissermaßen auch individuell hergestellt«<sup>201</sup> werden.

Der Begriff und das Konzept des *doing gender* stammt von Candice West und Don H. Zimmermann und wurde im 1987 publizierten gleichnamigen Artikel der beiden in der Zeitschrift »Gender & Society« entwickelt.<sup>202</sup> Zwanzig Jahre später schreibt Francine M. Deutsch in derselben Zeitschrift den Aufsatz »Undoing gender«<sup>203</sup> und bezieht sich darin auf West/Zimmermann: »Doing

**200** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 84.

**201** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 84.

**202** | Candice West/Don H. Zimmermann (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 2 (1987). S. 125-151.

**203** | Natürlich wird der Begriff »Undoing gender« mehrheitlich auf Judith Butlers gleichnamiges Buch bezogen. Butler beschäftigt sich darin vorrangig mit der Frage, in welchen Einzelfällen *doing gender*, also die Erfüllung einer normativen Konzeption von *gender*, nicht möglich ist ohne einen massiven Nachteil für die eigene Persönlichkeit. Und sie stellt sich weiter die Frage, ob und wie es in solchen Fällen von Vorteil sein kann, »to undo gender«: »Equally, however, the essays are about the experience of becoming undone in both good and bad ways. Sometimes a normative conception of gender can undo one's personhood, undermining the capacity to persevere in a livable life. Other times, the experience of a normative restriction becoming undone can undo a prior conception of who one is only to inaugurate a relatively newer one that has greater livability as its aim.« Auch Deutsch ist sich dieser Parallele in der Begrifflichkeit bewusst, be-

gender« alerted us to the taken-for-granted expressions of difference that appear natural but are not. These differences must be continually reconstructed to maintain the appearance of naturalness«. Und sie fährt fort: »Doing gender has become a theory of conformity and gender conventionality, albeit of multiple forms of conventionality.«<sup>204</sup> Deutsch betont also, dass die Erforschung des Prinzips des *doing gender* mehrheitlich vor allem im Hinblick auf den Status quo bestehender Geschlechterdifferenzen ausgerichtet sei, also auf jene Funktionen des *doing gender*, die vorführen, wie stark Konventionen im Rahmen alltäglicher Interaktionen auf das Bestehen von Geschlechterungleichheit wirke. Das aber sei, so Deutsch, nicht die einzige Interpretationsmöglichkeit dieses Prinzips. Und sie betont auch die Leistung des von West/Zimmermann eingeführten Prinzips des *doing gender*: »One of the important contributions of West and Zimmermann (1987) was to highlight the importance of the interactional level for understanding the persistence of unequal gender relations.«<sup>205</sup> Sie kommt zu dem Schluss, dass West/Zimmermann mit dem Prinzip des *doing gender* zwar sowohl »conformity and resistance« von »gender differences«<sup>206</sup> definiert hätten, dass das Wort »doing« (im Gegensatz zu »undoing«) im Zusammenhang mit »gender« bei der Mehrheit spontan befragter Personen, die nichts mit *Gender Studies* zu tun hatten, jedoch zu einem recht eindeutigen Resultat geführt habe: »Clearly, in common parlance, the phrase ›doing gender‹ evokes conformity; ›undoing gender‹ evokes resistance.«<sup>207</sup> Im Gegensatz zu vielen europäischen Forschenden spricht sich die amerikanische Sozialpsychologin also dafür aus, das Alltagsverständnis eines wissenschaftlichen Begriffs ernst zu nehmen.

Ähnlich legt auch Beate Kraus 2002 in einem Aufsatz zur »Wahlverwandtschaft« der feministischen Debatte mit der Soziologie Pierre Bourdieus ihren Fokus darauf, die Bedeutung des Begriffs Geschlecht im jeweiligen Kontext konkreter sozialer Beziehungen zu sehen und nicht losgelöst davon. Sie stellt die Frage, »wie produktiv es ist, ›Geschlecht‹ ebenso wie ›Klasse‹ als Strukturkategorie anzusehen«, nämlich als ein »in allen gesellschaftlichen Bereichen und Verhältnissen als gegebenes und dominantes Strukturierungsprinzip, als

---

zieht sich jedoch nicht auf Butlers Ausführungen. Judith Butler (2004): *Undoing gender*. New York/London: Routledge.

**204** | Francine M. Deutsch (2007): *Undoing gender*. In: *Gender & Society* 21 (2007). S. 106-127. Hier: S. 108. Online unter: <http://gas.sagepub.com/content/21/1/106> (abgerufen: 21. Oktober 2014).

**205** | Deutsch (2007): S. 114.

**206** | Deutsch (2007): S. 122.

**207** | Deutsch (2007): S. 122.

sozialer Platzanweiser«<sup>208</sup>. Als Antwort zitiert sie Irene Döllings Ansatz, »Geschlecht« als analytische Kategorie zu etablieren. Dafür, so Dölling, sei es entscheidend, »dass mit ›Geschlecht‹ nicht ein bestimmter Bereich des Sozialen gemeint und erforscht wird, sondern dass dieser Begriff auf eine Dimension des Sozialen abhebt, die in der Hervorbringung sozialer Wirklichkeiten im Handeln von AkteurInnen bedeutend, normierend und strukturierend eingeht«<sup>209</sup>. Beate Kraiss' Fazit daraus lautet: »Dies hätte zur Folge, dass ›Geschlecht‹ (im Übrigen ebenso wie ›Klasse‹) nicht von vornherein in allen sozialen Kontexten und Bereichen als sozial dominantes Strukturierungsmerkmal festgeschrieben werden kann, sondern dass jeweils genau untersucht werden muss, welche Rolle ›Geschlecht‹ in einem spezifischen Kontext, in einer bestimmten sozialen Beziehung spielt«<sup>210</sup>. Es geht Kraiss also um reale soziale Beziehungen, nicht um generell gültige Kategorien: »Wenn es richtig ist, dass das Reale relational ist, dann ist ›Geschlecht‹ zwar möglicherweise omnipräsent, aber keineswegs immer in gleicher Weise relevant, und unsere Erkenntnismittel sollten offen sein für diese Perspektive.«<sup>211</sup> Entsprechend ist es möglich, dass für junge Frauen mit Migrationshintergrund im Alltag die Kategorie Geschlecht häufig überlagert wird von der Kategorie Migrantin oder der Kategorie bildungsfern. Dieser Ansatz sollte berücksichtigt werden, bevor man sich zu Aussagen verleiten lässt wie jene von Ursula Boos-Nünning wahrgenommene und hinterfragte: »Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund werden häufig als traditionalistischer als ihre deutschen Altersgenossinnen beschrieben und dieses wird oft gleichgesetzt mit einer engen Orientierung an der Herkunftskultur und am Herkunftsland.«<sup>212</sup> Und doch ist dieses Bild im öffentlichen Diskurs dominierend. Und es kann, wie Boos-Nünning am Ende zugeben muss, auch in herkömmlichen empirischen Studien nicht wirklich widerlegt werden. Das liegt aber vielleicht auch daran, dass die Fragen in diesen Studien zu einseitig gestellt werden bzw. dass hier Kraiss' Hinweis, Geschlecht sei nicht in je-

---

**208** | Beate Kraiss (2002) [2001]: Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieu: Eine Wahlverwandtschaft. In: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. S. 317-338. Hier: S. 333.

**209** | Kraiss (2002): S. 333. Das Zitat bezieht sich auf: Irene Dölling (1999): »Geschlecht« – eine analytische Kategorie mit Perspektive in den Sozialwissenschaften. In: Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 1 (1999). S. 17-27. Hier: S. 24.

**210** | Kraiss (2002): S. 333.

**211** | Kraiss (2002): S. 333-334.

**212** | Ursula Boos-Nünning (2008): Junge Migrantinnen: Motor oder Hemmnis des sozialen Wandels. In: Olympe 27 (2008) (Postkolonialismus: Logik und Perspektiven). S. 42-60. Hier: S. 43.

dem sozialen Kontext gleich relevant, nicht beachtet wurde. Boos-Nünning's Fazit klingt deshalb nicht nur nicht überzeugend, sondern es hinterlässt auch einen schalen Nachgeschmack und das Gefühl, dass hier Wesentliches fehlt:

»Dennoch: Weitaus mehr Mädchen, als aufgrund der in der Literatur beschriebenen Szenarien vermutet werden könnte, haben eine ›moderne‹ Auffassung von einer geschlechtsspezifischen Rollenteilung, hinsichtlich der ausserhäuslichen Berufstätigkeit und der Kinderbetreuung. Ein erheblicher Teil der jungen Frauen entspricht dem Bild der modernen Frau, die einen Beruf und eine Familie haben möchte, die die Vorstellung vertritt, selbst Geld verdienen zu wollen, und die die Möglichkeit sieht, ein solches Frauenbild mit ihrer Religion zu vereinbaren.«<sup>213</sup>

In diesem Fazit werden zwei Annahmen indirekt als absolut gesetzt: erstens, dass Mädchen ohne Migrationshintergrund grundsätzlich eine ›moderne‹ Auffassung von einer gesellschaftlichen Rollenteilung hätten, und zweitens, dass es grundsätzlich negativ sei, eine traditionalistische, also keine ›moderne‹ Auffassung der gesellschaftlichen Rollenteilung zu haben. Beides ist ganz offensichtlich Teil der Anlage der Studie, und das ist wissenschaftlich fragwürdig. Zudem wird ganz selbstverständlich von einem Gesellschaftsbild einer bereits realisierten Gleichstellung der Geschlechter ausgegangen, das mit der Realität keineswegs übereinstimmt.

Ich möchte einerseits, entgegen der Argumentation von Deutsch, im Zusammenhang mit den SR-Texten beim Begriff des *doing gender* bleiben, da ich der Meinung bin, dass die von Deutsch festgestellte alltagssprachliche Wahrnehmung des englischen Begriffs als vor allem auf Konformität zielend in der deutschen Sprache nicht dominierend ist. Die Substantivierung des englischen Verbs *doing*, so möchte ich behaupten, wird im Deutschen durchaus als aktives Tun im Sinne von »selbst gestalten« wahrgenommen. Entsprechend ist auch das *doing* im Begriff des *doing culture* (der u. a. auf den *cultural turn* in den Sozial- und Kulturwissenschaften verweist) durchaus als eine Handlung gemeint, die nicht nur auf die Wiederholung und Kombination bestehender Praktiken zielt, sondern deren Dynamik über das Bestehende hinausgeht. Entsprechend stellen Karl H. Hörning und Julia Reiter in der Einleitung zu ihrem Aufsatzband »Doing Culture« fest: »Praxis ist zugleich regelmäßig *und* regelwidrig, sie ist zugleich wiederholend *und* wiedererzeugend, sie ist zugleich strategisch *und* illusorisch. In ihr sind Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen eingelagert, manchmal sogar regelrecht einverleibt. Doch die Erfahrungen, die Erkenntnisse und das Wissen werden in der Praxis immer wieder neu eingebracht, erlebt

und mobilisiert. Sie sind keine Objekte, die passiv registriert oder aber intellektualistisch angeeignet werden.«<sup>214</sup>

Diese Vorstellung liegt auch meinem Verständnis des *doing gender* zugrunde, nämlich dass lebensweltliche Erfahrungen von *gender*, kombiniert mit Erkenntnissen und – auch alltagspraktischem – Wissen in der täglichen Praxis neu eingebracht, neu erlebt und auch mobilisiert werden.

Gleichzeitig möchte ich die Frage des *doing gender* der jugendlichen SR-Schreibenden, so wie sie dieses in SR-Texten in Szene setzen, wie von Beate Kraus angeregt noch mit weiteren sozialen Praktiken in Verbindung bringen, die in der Jugendphase relevant sind, etwa mit dem, was die Sozialpädagogin Lotte Rose als *doing youth* bezeichnet: »Indem man erfolgreich den eigenen Geschlechterstatus markiert, bringt man im Gegenzug automatisch die erfolgreiche Statuspassage vom Kind zum Jugendlichen zum Ausdruck«<sup>215</sup>; oder mit jenen Praktiken, die Rose als *doing difference* bezeichnet: »In dem Bemühen, sich zu behaupten und durchzusetzen, werden verschiedene Distinktionslinien ins Spiel gebracht, geschärft, aber auch wieder fallen gelassen.«<sup>216</sup> Während sich Rose in ihrem Beispiel auf eine konkrete Situation bezieht, in welcher männliche Jugendliche gegenüber einer Pädagogin verschiedene »Distinktionssymboliken«<sup>217</sup> zum Einsatz bringen, werden in SR-Texten häufig Distinktionssymboliken eingesetzt, um eine jugendliche Figur gegen eine andere Figur – oder eine Gemeinschaft, oder gegen die ganze Welt – abzugrenzen. Es geht also darum, die Figur als ›anders‹ zu inszenieren.

Diese Praktiken des *doing youth* und *doing difference* sind in der Regel bei vermeintlich reinen *Gender*-Inszenierungen von Jugendlichen ebenfalls präsent und deshalb auch so in SR-Texten wahrnehmbar. Rose beschreibt diesen Vorgang so:

»Wer Körper und Habitus mit Zeichen der Weiblichkeit und Männlichkeit auflädt, wer sich mit sexuellen Anspielungen profiliert, wer Gender als Differenzlinien in Interaktionen anspricht und hervorhebt, der hat nicht nur unter Beweis gestellt, dass er [oder sie – G. W.] sich sicher in seinem Geschlechtsstatus bewegt und die Zeichen und Rituale der Geschlechterwelt beherrscht, sondern auch, dass er das eigene Kind-Sein – und auch andere Kinder – biografisch hinter sich gelassen hat und zu den Jugendlichen gehört.«<sup>218</sup>

**214** | Hörning; Reuter (Hg.) (2004). S. 13 (Hervorhebungen im Original).

**215** | Lotte Rose (2009): »Ich will doch nur spielen«. Jugendliche Gender-Inszenierungen als Ereignisse im pädagogischen Alltag. In: Gruppenanalyse 19 (2009). S. 59-77. Hier: S. 71.

**216** | Rose (2009): S. 64.

**217** | Rose (2009): S. 64.

**218** | Rose (2009): S. 71-72.

Als Pädagogin fordert Rose, Jugendliche konkret im Alltag von *gender* zu entlasten und ihnen von institutioneller Seite – bei Rose ist das die Jugendarbeit – Rahmenbedingungen zu bieten, welche »der starken Dynamik der Gender-Spiele« in den Peergroups etwas entgegenzusetzen haben. In vielen SR-Texten kann man sehen, dass die jugendlichen Autorinnen/Autoren beim Schreiben durchaus in der Lage waren, diese Rahmenbedingungen innerhalb einer fiktionalen Geschichte selbst zu schaffen und so gewisse Dynamiken des *Gender*-Spiels explizit zum Thema zu machen oder diese am Ende wieder abzuschwächen und die Figuren davon zu entlasten. Des Weiteren möchte Rose die *Gender*-Inszenierungen von Jugendlichen auch vom »Generalverdacht« entlasten, diese würden in erster Linie »die traditionellen Geschlechterklichs einer patriarchalen Gesellschaft«<sup>219</sup> aufführen: »Bei genauerem Blick wird [...] deutlich, dass die jugendlichen Inszenierungssymboliken filigraner und schwebender sind als die Diagnosen der patriarchalen Zeichenwirkung behaupten.«<sup>220</sup> Auch »die kapitalismus- und medienkritischen Problematisierungen«, welche sich laut Rose in Bedenken gegenüber den von Jugendlichen bei ihren *Gender*-Spielen favorisierten »Skriptanbieter[n]« äußerten, nämlich gegenüber den vielen Angeboten aus der »Konsum- und Musikindustrie«, stellt die Autorin in Frage, indem sie die Idealisierung hinter diesen kritischen Ansätzen bloßstellt und die lebensweltlichen Erfahrungen dagegensetzt: »Doch wo soll das Selbst sein, das sich ohne Skripte aus sich selber schöpft? Und warum sollen die kommerziellen Skripte bedenklicher sein als Skripte der Hochkultur?«<sup>221</sup> Diese »kommerziellen Skripte« werden im Abschnitt zum intermedialen Erzählen in den Fokus gerückt, wenngleich nicht unter der Begrifflichkeit des Skripts.

Hier aber geht es zunächst um die lebensweltlich orientierten SR-Texte und Textteile, in welchen Fragen des *doing gender* handlungsbestimmend sind. In diesen Texten findet man sehr viel seltener jene stark überzeichnete und zugespitzte Gegenüberstellung männlicher und weiblicher Stereotype als in jenen SR-Texten, die stark intermedial ausgerichtet sind und dabei Vorbilder oder Vorlagen aus der Musik- und Modebranche, aber auch aus der Sport- und Filmindustrie kreativ verarbeiten. In Letzteren trifft man entsprechend auf tolle Machos, die sich als Frauenhelden inszenieren, und auf grelle Tussis, die nur an Kleider, Schuhe und ihr sexy Aussehen denken.

Im Gegensatz dazu werden in SR-Texten, die an der Lebenswelt der SR-Schreibenden orientiert sind, die Geschlechterstereotype, so wie sie sich im familiären Umfeld wie auch innerhalb der Peergroups tatsächlich präsentieren, oft explizit thematisiert und zumindest in Ansätzen auch in Frage gestellt.

**219** | Rose (2009): S. 72.

**220** | Rose (2009): S. 72.

**221** | Rose (2009): S. 72.

Das *doing gender*, das sich im Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten unter Berufung auf gewisse Skripte der Populärkultur äußert, ähnelt, das haben wir oben am Beispiel des Stylings gesehen, fast ein wenig dem Verkleidungsspiel von Kindern. Doch im Gegensatz dazu findet es in den SR-Texten nicht in der Fiktionskulisse des Rollenspiels oder Theaterspiels statt, sondern wird in die Schrift verlagert: Dort werden diese Handlungen, welche die SR-Schreibenden aus ihrer Lebenswelt kennen und teils auch am eigenen Leib erfahren haben, schreibend und erzählend rekonstruiert und neu inszeniert, was eine gewisse Distanzierung von der gelebten Erfahrung voraussetzt bzw. diese dadurch schafft, dass entsprechende Handlungen im Schreiben auch gestaltet und kommentiert werden.

### Jungs unter sich – Mädchen unter sich

Im allerersten SR-Text, der im Laufe eines Jahres und unter Beteiligung von mindestens vier verschiedenen Klassen geschrieben worden ist, gibt es eine geradezu exemplarische Szene. »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt«<sup>222</sup> (Schreibcoach: Richard Reich), die Geschichte der Zwillinge Fausto und Phista, die sich je unabhängig voneinander vor dem Turnunterricht gedrückt und im Geräteraum versteckt haben, ist also der erste Versuch, im Rahmen des SR-Projekts mit den leistungsschwächeren Klassen der Sekundarschule einen Kollektivtext zu schreiben. Er wurde nicht von nur einer Klasse verfasst, sondern von mehreren – in drei Etappen. Entsprechend spiegelt sich die Entstehungsgeschichte auch gut in der Struktur des Erzähltextes, der sich wie ein Fortsetzungsroman liest – oder aber wie eine Fernsehserie mit Cliffhanger:

1. Fausto und Phista finden sich abends eingesperrt in der Turnhalle wieder, nachdem sie im Geräteraum eingeschlafen waren. Da entdecken sie einen Kanaldeckel, den sie öffnen ...
2. Fausto & Phista steigen in den Kanal hinab, dort treffen sie auf eine Männerparty ... und ... auf eine Frauenparty. Als sie die beiden Partys zusammenlegen wollen, entdecken sie, dass die gesamte »Unterstadt« von einer Flutwelle bedroht wird ...
3. Eine Flutwelle kommt näher ... Fluchtwege müssen gesucht werden ... Und: Was der Schulabwart Sutter mit all dem zu tun hat ... Plus: Happy End.

**222** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt, Klasse Sek 3Ec, Schulhaus St. Georgen, Winterthur (sowie die Klassen 3GC des Schulhauses Heiligberg in Winterthur, die Klassen Sek B 2 des Schulhauses Riedenhalde in Zürich), 2004-2006, Schreibcoach: Richard Reich.

Während in der ersten Phase des Schreibens, also im Anfangsteil des Textes, in welchem es vor allem um Einführung der Figuren Fausto und Phista geht, die Geschlechterstereotype leicht gegenläufig sind – Phista ist deutlich mutiger und initiativer als ihr Bruder Fausto –, gibt es im die zweite Etappe des Schreibprozesses umfassenden Textabschnitt die beiden nach Geschlechtern getrennten Partys, in deren Beschreibung das *Gender*-Wissen der Jugendlichen einfließt:

Fausto wird in der Kanalisation von Sven in Empfang genommen, den Fausto auch sofort wiedererkennt: »Sven aus meiner Parallelklasse, der vor zwei Monaten einfach verschwunden ist.«<sup>223</sup> Sven nimmt Fausto beim Arm und führt ihn zu der von ihm so bezeichneten »Unterstadt«<sup>224</sup>, und sie finden dort unten überraschenderweise einen Ort, an dem eine »Männerparty«<sup>225</sup> stattfindet. Fausto ist irritiert, dass er von seiner Schwester getrennt ist, deshalb möchte er sie suchen. Da klärt ihn Sven auf:

»Ich sage, die ist hier nicht«, wiederholte der Typ, »das hier ist die Männerparty. Wenn du zu den Frauen willst – nächste Tür links.« »Party? Was denn für Party?«, fragte Fausto. »Also, hör zu, Kleiner«, sagte der Typ. »Das hier ist die Party von Spêtim, das ist so ein Breakdancer von der 3Ec. Hast du sicher auch schon gesehen. Und da drüben, das ist die Party von Veronica und Laura. Strictly for Girls. Wenn du deine Schwester finden willst, Fussballer, dann such dort drüben.«<sup>226</sup>

Die in den folgenden Kapiteln geschilderten beiden nach Geschlechtern getrennten Partys stimmen keineswegs eins zu eins mit den lebensweltlichen Erfahrungen der SR-Schreibenden überein. Vielmehr verdichten diese darin ihre Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit und zitieren zu diesem Zweck auch viele Versatzstücke aus ihren reichen Medienerfahrungen. Da diese hier jedoch von den jugendlichen SR-Schreibenden dazu benutzt werden, ihre lebensweltlichen Erfahrungen im Hinblick auf Geschlechterstereotypen zu verdeutlichen, zu konterkarieren oder zu ironisieren, möchte ich sie hier gerne im Umfeld lebensweltlicher Erfahrungen interpretieren und nicht allein im Hinblick auf intermediale Formen des Erzählens.

Entsprechend ihrer Funktion lesen sich die Beschreibungen der Männer- und der Frauenparty auch fast wie reine Aufzählungen. Wenn man die Elemente, die Geschlechterstereotype betreffen, aus dem additiven Erzähltext herausnimmt, kann man deshalb eine Liste aufstellen (ich weise hier nur jene Textteile explizit als Zitate aus, die detaillierte Beschreibungen aufweisen):

**223** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 36.

**224** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 37.

**225** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 38.

**226** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 36.

*Die Männerparty*<sup>227</sup>

- der Raum ist viereckig
- Bässe dröhnen
- schwarze Ledersofas
- Whirlpools, in denen »[r]apperartige Typen in Herzchen-, Blümchen-, Playboy-, Gucci-, Lacoste- und Dolce-Gabbana-Badehosen« sitzen
- Gerüche: rote Rosen, Gras, Shisha-Tabak, Kebab
- Getränke: Cola, Ice-Tea, Bier, Malibus, Tequilas, Milch, Baccardi, »alles natürlich streng alkoholfrei«
- die Bar ist sternförmig
- Wände sind mit Graffiti verziert
- Graffiti zeigen vor allem Rapper: 50cent, 2pac, Eminem, Snoopy aber auch Mister Bean und Stevie Wonder – »und natürlich jede Menge halbnaakte Frauen«
- Games: Matrix, Singstar, GTA San Andreas
- eine Skater-Bowl
- ein Rap-*battle*
- alles endet in einer »Keilerei«

*Die Frauenparty*<sup>228</sup>

- der Raum ist kugelrund
- sieben Plüsch-Pink-Sofas in einem Kreis, ein rotes Ledersofa in der Mitte
- Riesenshisha
- rosarote Wände mit Ölbildern
- riesiger Flachbildschirm, auf dem der Film »Manhattan Love Story« zu sehen ist
- Essen: Sushi, Schokolade, Kaviar, Trüffel, lebende Schnecken an Thymiansauce, Kokosnüsse
- Trinken: Malibu, Passoa, Zungenkuss, Smirnoff, Baccardi, Rivella
- Zickenkampf
- typische Zicke: Nuttenstyle, hautenge Miniröcke, unter dem Oberteil ein zu kleiner BH, tonnenweise Schminke, literweise Parfum, endlos lange, knallig rosarote, künstliche Fingernägel, ein schiefer angewideter Blick, eine quiekige Stimme und ein kleines Tussitäschchen
- ein Stripper, über dessen »Body« sich die Mädchen unterhalten (der »Beckham-Typ«)

---

**227** | SR-Nr. 0: Fausto & Pista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 38-39.

**228** | SR-Nr. 0: Fausto & Pista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 41-42.

- Benett (das ist der Name eines Jungen in der Klasse, die den SR-Texte verfasst hat) tanzt in einem Spiderman-Tanga: »Alle Girls im Raum flippen total aus.« Benett macht Stagediving: »Als er wieder auftauchte, war er mit Mädchen-Unterwäsche behängt und hatte eine Menge Knutschflecken auf dem ganzen Körper.«

Was man an diesen Aufzählungen gut erkennen kann, ist, dass die Jungs sehr stark aufeinander ausgerichtet sind. Es geht ihnen auf ihrer Party auch darum, sich gemeinsam in die Männerwelt einzuüben. Man sitzt gemeinsam im Whirlpool, man misst sich in Wettkämpfen: im Skaten und im Rappen – und auch die Schlägerei am Ende gehört zu dieser Kategorie. Auf den Wänden sind vor allem Männer abgebildet – u. a. ebenfalls Rapper.

Was hier sehr deutlich wird, ist die Bedeutung, welche die Rap-Kultur für die männlichen Jugendlichen hat. Auch die Subkultur der Graffiti spielt eine gewisse Rolle. Überhaupt ist dieser Partyraum so gestaltet, dass er sich öffnet in Richtung öffentlicher Raum. Er oszilliert gewissermaßen zwischen innen und außen. Gleichzeitig fließen in die Beschreibungen auch ironische Brechungen dieser Männlichkeitsinszenierungen mit ein: Rapper in Herzchen- und Blümchenbadehosen, an der Bar ist »alles strikt alkoholfrei«, und auch mit den Bildern der »halbnackten Frauen« scheinen die SR-Schreibenden pflichtschuldig und fast ein wenig schamhaft ein Klischee aufzugreifen, das einen wichtigen Platz im *doing gender* junger Männer einnimmt.

Etwas anders sieht es bei den Mädchen aus. Vom Zickenkrieg einmal abgesehen, in dem die beiden als Zicken beschriebenen jungen Frauen sich beschimpfen, um später auch noch handgreiflich zu werden, sind keinerlei Wettkämpfe geschildert. Hier geht es in erster Linie um ein Wohlfühlambiente: Plüschsofas, romantischer Film, gutes Essen. Diese Party findet eindeutig im privaten Raum statt, in einer Art vergrößertem Wohnzimmer.

Allerdings sind hier Männer anwesend, aber nicht als Partygäste, sondern als Darsteller: ein Stripper und ein Tänzer in einem Spidermantanga. Im Gegensatz zu den halbnackten Frauen auf den Postern der Männerparty bekommen diese beiden Männer auf der Frauenparty viel Aufmerksamkeit. Ja, sie werden zum eigentlichen Zentrum der Party und die »Girls« flippen aus vor Begeisterung. Die Atmosphäre ist sehr viel stärker sexuell aufgeladen als bei der Männerparty. Allerdings erscheint diese quasi erotische Atmosphäre mehr als Spiel, bei welchem Weiblichkeit nach medialen Vorbildern und somit als eigentliches Probehandeln inszeniert wird. Diese Inszenierung hat durchaus etwas Ironisches und verweist auf (von Medien inspirierte) Praktiken offensiv gelebter weiblicher Sexualität, wobei die meisten der beteiligten SR-Schreibenden wohl kaum vergleichbare individuelle Erfahrungen vorzuweisen haben. Und doch scheint das Bild – vielleicht gerade, weil es weit von lebensweltlichen Erfahrungen entfernt ist – faszinierend und stimulierend, da es Macht über

den männlichen Körper behauptet, und zwar als gemeinsame Erfahrung der Mädchengruppe mit einem einzelnen Männerkörper, eine gemeinsame Erfahrung, über die man sich später auch austauschen kann und die keine der jungen Frauen in eine bevorzugte Stellung rückt, was jede Form von Rivalität von vornherein ausschaltet.

Deshalb ist es auch gar nicht überraschend, dass zwischen den Mädchen am Ende so etwas wie eine verschworene Gemeinschaft entsteht: Diese Gemeinschaft wird aber nicht mehr als Teil der Frauenparty geschildert, die von einer neutralen Erzählinstanz beschrieben wird (vgl. Kapitel 6.3.2 zum *camera eye*), sondern sie wird von Außenstehenden durch ein Loch in der Wand beobachtet: nämlich von Fausto, der sich auf die Suche nach seiner Schwester gemacht hat. Fausto zeigt sich ein friedliches, ruhiges Bild der ehemals wilden Frauenparty: Einerseits reden nun auch die ›Zicken‹ wieder ›friedlich miteinander‹<sup>229</sup>, und überhaupt »sassen sie alle beieinander«, und zwar »im Kreis«, und »in der Mitte lag eine leere Wodkaflasche, sie spielten ›Wahrheit oder Pflicht‹, weil ihnen offenbar nichts Besseres mehr einfel.«<sup>230</sup> Letzteres ist allerdings eindeutig als Meinung von Fausto markiert. Ob das wirklich der Grund ist, warum die Mädchen »Wahrheit oder Pflicht«<sup>231</sup> spielen, bleibt offen. Genauso gut ist es möglich, dass die Mädchen dieses Spiel spannend finden. Von den beiden Männern, die als Stripper und Tänzer für Unterhaltung gesorgt haben, ist keine Spur mehr zu entdecken. Hier sitzen einfach ein paar Mädchen gemütlich im Kreis und spielen ein beliebtes Partyspiel.

Dies wiederum scheint auf die beiden männlichen Jugendlichen, die sie dabei beobachten, etwas Animierendes zu haben, an dem sie auch teilhaben möchten. Kurz: Sie wollen die beiden Partys, die Frauen- und die Männerparty, zusammenlegen. Dazu kommt es dann aber nicht mehr – wegen der Flutwelle.

**229** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 44.

**230** | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 44.

**231** | Dabei handelt es sich um eine Abwandlung des Pfänder- oder Flaschenspiels. Die Regeln von »Wahrheit oder Pflicht« sind laut Wikipedia: »Entweder nach beantworteter Frage bzw. erfüllter Aufgabe oder der Reihe nach oder durch eine Zufallsauswahl (oftmals mittels Flaschendreher) wird der Befragte, welcher nun ›Wahrheit oder Pflicht‹ (also eine Aufgabe) zu erfüllen hat, ausgewählt. Dazu muss sich der Befragte zuerst zwischen ›Wahrheit‹ und ›Pflicht‹ entscheiden. Bei ›Wahrheit‹ wird dem Ausgewählten eine Frage gestellt, die er wahrheitsgemäß beantworten muss; bei ›Pflicht‹ muss der Ausgewählte eine von den anderen Mitspielern auserkorene Aufgabe erledigen. Die Frage oder Aufgabe stellt dabei derjenige, der vorher der Befragte war. Je nachdem, in welchem Alter sich die Spieler befinden, gehen die Fragen und Aufgaben oft in den persönlichen oder intimen Bereich.« [http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheit\\_oder\\_Pflicht](http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheit_oder_Pflicht) (abgerufen: 28. Oktober 2014).

Es wäre durchaus interessant, als Ergänzung der verschiedenen Perspektiven auch einen versteckten Blick auf die Männerparty werfen zu können, und zwar auf die Phase der Party, nachdem die großen Skatershows und Rap-*battles* vorbei sind. Vielleicht würde dann auch dort die Maske der Inszenierung von Männlichkeit fallen und aus all den tollen Rappern und Skatern würden ganz normale Jugendliche, die sich ein wenig langweilen ... Aber dieser Teil kommt im Text eben nicht vor.

In jedem Fall bestätigen sich zumindest zum Teil die beiden stereotypen Muster, die von Männer- und Frauengruppen im öffentlichen Diskurs existieren und die sich so auf den Punkt bringen lassen: Mädchen reden – und schwärmen, Jungs inszenieren harte Männlichkeit. Achim Schröder und Ulrike Leonhard verweisen in »Jugendkulturen und Adoleszenz« auf gewisse Studien, die »Hinweise darauf [geben], daß die Mädchen eher Nähe und Geborgenheit in der Gleichaltrigengruppe suchen und die Jungen eher Abenteuer und Action«<sup>232</sup>. Etwas differenzierter analysiert Vera King diese Aspekte in der Neuauflage von »Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz« von 2013, in der die Sozialpsychologin auch die Ergebnisse der neuesten Forschung mit einbezieht. King stellt fest, dass die reine Mädchengruppe auch ein »Ort der diskursiven Verarbeitung, Einführung und ›teilnehmenden Beobachtung‹ an den sexuellen Liebes- und Beziehungserfahrungen der Peers« sei, dass die Mädchengruppe »in diesem Sinne *Ort und Medium der sexuellen und geschlechtlichen Initiation*«<sup>233</sup> zu sein scheine. Hingegen habe offenbar »für die Mehrzahl weiblicher Adolezenter die Gruppe *als Gruppe* in Hinblick auf die Vergewisserung und Erzeugung von Geschlecht als einem *Identitätswurf* eine geringere Bedeutung«<sup>234</sup> – »geringer« bezieht sich hier auf den Vergleich mit Gruppen von männlichen Adolezenten. Und auch »die Inszenierung einer *Gruppenidentität*, die wiederum ›Weiblichkeit‹ hervorbringen soll, scheint weniger relevant«<sup>235</sup>, ganz im Gegensatz zur »geschlechtshomogene[n] Männergruppe«, die nach King »als adoleszenztypisches Mittel und Medium der Herstellung einer Gruppenidentität im Sinne eines ›Identitätsvorläufers‹ verstanden werden«<sup>236</sup> kann. Den Grund dafür, warum in der Jugendforschung die ›Männergruppen‹ sehr viel häufiger in den Fokus des Interesses rücken als ›Mädchengruppen‹, sieht

**232** | Achim Schröder; Ulrike Leonhard (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz: Was Jugendliche suchen und was sie brauchen. S. 38.

**233** | Vera King (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. S. 257 (Hervorhebungen auch in den folgenden Zitaten im Original).

**234** | King (2013): S. 259.

**235** | King (2013): S. 260-261.

**236** | King (2013): S. 266.

King auch darin, dass diese »keiner zuordenbaren (Gruppen-)Selbstdefinition unterliegen, wie Skins, Punks, Breakbeater o.ä. zu sein.«<sup>237</sup>.

Die Textpassagen aus »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt« zeigen, wie spielerisch und kreativ und durchaus auch differenziert die jugendlichen SR-Schreibenden selber mit einem scheinbar so komplizierten Thema umgehen, mit dem Jugendsoziologinnen und Sozialpsychologen sich ganz offensichtlich schwer tun. Die Funktionen gleichgeschlechtlicher Gruppen werden in diesem SR-Text nicht nur sehr anschaulich vorgeführt, sondern gleichzeitig auch wieder ironisch gebrochen und durch intermediale Versatzstücke als Inszenierungen entlarvt. Die SR-Schreibenden scheinen sehr genau zu wissen, was sie ihrem Status als Jugendliche schuldig sind, nämlich dass es wichtig ist, den jeweils eigenen Geschlechtsstatus zu markieren. Das setzen sie in ihrem Text mit Hilfe der Frauen- und der Männerparty auch lustvoll um. Insofern sind diese Passagen nicht nur ein Beispiel für *doing gender*, sondern auch für *doing youth*.

### **Love-Story: Starke Mädchen – weinende Jungs**

Lirije in »8302 Terminal« ist nicht wie andere Mädchen. Sie liebt Kickboxen und rast am liebsten auf Inlineskates durch die Gegend:

»Beim Kickboxen kann ich Dampf ablassen. Im Club sagen sie, ich sei ein Naturtalent. Ich bin viel selbstsicherer, seit ich intensiv trainiere. Früher wurde ich ja oft fertig gemacht von anderen Jugendlichen, manchmal sogar zusammengeschlagen. Aber das ist jetzt vorbei. Wir haben zwar gelernt, dass man als Kickboxerin nicht auf der Strasse fighten darf, aber ich hab's trotzdem gemacht.«<sup>238</sup>

Auch sonst entsprechen Lirije und ihre Freundin Alexa nicht dem traditionellen Frauenbild. Dazu gehört, dass sie Verhaltensmuster übernehmen, die vor allem für Gruppen von männlichen Jugendlichen typisch sind: »Ich war mit Alexa in ihrem Revier und wir haben unsere Zeichen gesprayed um Präsenz zu markieren. Da haben die uns gesehen und sind natürlich auf uns losgegangen. Natürlich haben wir sie platt gemacht.«<sup>239</sup>

Ganz anders Michi. Er entspricht in vielem nicht dem klassischen Männerbild:

»Ich war auf dem Weg zum Ballettunterricht, aber ich freute mich nicht wie sonst, weil ich mir im Sportunterricht den Knöchel leicht verdreht hatte und angeschlagen war. Trotz-

---

**237** | King (2013): S. 256.

**238** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 1-2.

**239** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 4.

dem riss ich mich zusammen, denn die Tanzlehrerin wollte ausgerechnet an dem Tag entscheiden, wer nächstes Wochenende nach Zürich mitdarf, zum grossen Turnier.«<sup>240</sup>

Beide Figuren – so kann man annehmen – sind von Figuren beeinflusst, welche die SR-Schreibenden aus den Medien kennen. Und doch sind sie in der vertrauten Lebenswelt der Jugendlichen in Klotten angesiedelt. Und beide sind, was ihre Freizeitaktivitäten und ihr Selbstkonzept angeht, Gegenmodelle zu den traditionellen Geschlechterstereotypen, wie Hurrelmann/Quenzel sie benennen: »Als typisch männliche Verhaltensweisen gelten die aktive Sicherung der Existenz als Individuum, die Betonung der Selbstbehauptung, die Abgrenzung von anderen, das Bemühen um die Ausweitung des Selbst und die Eroberung des sozialen Raumes sowie die Ausübung von Fremd- und Selbstkontrolle. [...] Diesem Muster steht die für ›typisch weiblich‹ gehaltene Orientierung gegenüber, die als sozial sensibel bezeichnet werden kann. [...] Der Kristallisationspunkt für die Rollengestaltung der Frauen ist demnach die psychische Sensibilität und soziale Einfühlbarkeit.«<sup>241</sup> Mit dieser Orientierung auf die psychische Sensibilität ist gleichzeitig auch die physische Unterlegenheit verbunden. Bei Lirije und Michi verhält es sich nun genau umgekehrt. Diese Umkehrung berührt jedoch keineswegs die traditionell heterosexuelle Ausrichtung ihres Begehrens. Denn als Michi Lirije zum ersten Mal sieht, denkt er: »Alter Schwede, schau dir dieses Grl an!«<sup>242</sup> Und auch Michis Freund Agron, der von sich sagt: »Viele finden es wahnsinnig lustig, mich Agro zu nennen. Ich kann darüber nur lachen. Ich bin überhaupt nicht aggressiv«<sup>243</sup>, ist von Lirije hingerissen: »Ich schaute auf und sah ein wunderschönes Mädchen auf mich zusausen. Sie sah ein bisschen aus wie Eva Longoria, die aus ›Desperate Housewives‹. Die finde ich voll sexy. Ich war so baff, dass ich sie wie in Zeitlupe sah, dabei fuhr sie wie ein Blitz auf ihren Inlineskates.«<sup>244</sup> Die Tragödie zeichnet sich hier bereits ab: Beide Jungs verlieben sich in Lirije. Und beide versuchen, sie zu küssen, was jeweils in einem Desaster endet und zeigt, wie sensibel die beiden Jungs doch sind, denn beide sind extrem aufgeregt und weinen. Agron:

»Ich zog meine Jacke aus und gab sie ihr und dann umarmte ich sie wieder. Ich zitterte vor Aufregung und küsste sie. Sie schmiegte sich an mich und küsste mich zurück. Ich war im 7. Himmel. Aber dann riss sie sich plötzlich los und rannte davon. Mir schossen die Tränen in die Augen: Was hatte ich bloss falschgemacht?«<sup>245</sup>

**240** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 4-5.

**241** | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 84-85.

**242** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 7.

**243** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 3.

**244** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 6.

**245** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 15.

Michi:

»Ich hab's total verbockt mit dem Küssen. Ich war jedes Mal so aufgeregt, bei jedem Treffen. [...] An einem Tag hab ich sie dann zu mir hingezogen und sie geküsst und zwar so blöd, dass mir der Sabber die Backe runtergelaufen ist. Voll peinlich. Und dann hat sie sich losgemacht und mir eine geknallt. Ich war todunglücklich. [...] Ich heulte nächtelang und manchmal betete ich sogar: »Bitte, Gott, wenn es dich gibt, hilf mir bitte.«<sup>246</sup>

Für Lirije sehen die beiden Situationen jedoch grundverschieden aus. In Agron ist sie nämlich verliebt, und auf die eigene Frage: »Warum bin ich einfach weggerannt?« ist ihre Antwort deshalb: »Ich glaube, ich bin weggerannt, weil ich mich noch nie so schnell verliebt hatte. Das hat mich erschreckt. Wieso war ich nur so dumm?«<sup>247</sup>

In Michi ist sie nicht verliebt. Entsprechend deutet sie auch seinen Kuss. Von der Peinlichkeit, die Michi empfunden hat, ist bei ihr aber nichts zu spüren. Ihre Reaktion ist relativ sachlich:

»Jetzt verstehe ich gar nichts mehr. Michi hat mir geschrieben, dass er mich liebt. Hat er wohl die CD als Liebesbeweis aufgefasst? Als ich ihm sagen wollte, dass ich seine Gefühle nicht erwidere, dankte er mir für die CD und packte mich und küsste mich auf den Mund. Aber ich stieß ihn weg, weil ich doch gar keine solchen Gefühle für ihn hab.«<sup>248</sup>

Natürlich hat dieses Problem, dass Michi und Agron in dasselbe Mädchen verliebt sind, Auswirkungen auf ihre Freundschaft. Das gipfelt in einer Schlägerei an ihrem Treffpunkt am Flughafen, eine Schlägerei, die beide bitter bereuen, wie man Agrons Schilderung entnehmen kann: »Michi sass dann am Boden und weinte. Als ich sah, dass er aus der Nase blutete, rannte ich davon. Ich hatte ein schlechtes Gewissen. Ich ging aufs Klo und weinte auch.«<sup>249</sup>

Und auch das bevorstehende Happy End wird eingeläutet durch eine Szene, in welcher sich die beiden Mädchen und die beiden Jungs entgegen den traditionellen Geschlechterstereotypen verhalten: Die Mädchen betrinken sich sinnlos, die Jungs sind »topfnüchtern«, und als Alexa, Lirijes Freundin, ohnmächtig wird und mit einer Alkoholvergiftung ins Krankenhaus eingeliefert wird, löst sich alles in Wohlgefallen auf. Damit werden aber gleichzeitig auch wieder die traditionellen Geschlechterstereotypen betont, es findet also eine Annäherung an diese statt, die nun zumindest als Möglichkeit in Betracht gezogen werden: Denn nun ist es an Lirije zu weinen, und zwar an Agrons Schulter: »Liri-

**246** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 21.

**247** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 16.

**248** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 26.

**249** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 27.

je kam auf mich zu und flüsterte mir ins Ohr: ›Bitte, nimm mich in den Arm, ich kann nicht mehr.« [...] Lirije hörte nicht auf zu weinen. Mein weisses T-Shirt bekam schwarze Flecken von der Schminke, die wegen dem Weinen verlief.«

Und später, auf der Heimfahrt, weiß Michi zu berichten: »Irgendwann begann Lirije wieder zu weinen und Agron nahm sie wieder in den Arm und dann küssten sie sich! Und zwar zum Neidischwerden.«<sup>250</sup> Im Küssen zumindest sind sie nun absolut gleichgestellt.

### **Mädchen und Jungs gleichberechtigt Seite an Seite**

Hevîjyan in »Sechs Helden im Ghetto« (Schreibcoach: Rolf Hermann) lebt mit ihren Eltern und ihrem Bruder in Biel. Die Familie spricht kurdisch – wie einige der Dialoge zeigen. Heimlich macht sie Kampfsport, ihre Eltern dürfen nichts davon wissen, weil sie denken, das sei nichts für Frauen. Das zeigt sich in dem Moment, als Hevîjyan sich gegen die Kontrolle ihres Bruders wehrt. Diese Kontrolle gehört zum Männerbild, das dieser pflegt: »Sie ist meine Schwester. Wenn ihr was passiert, heisst es, ihr Bruder sei ein schlechter Bruder.« Als Hevîjyan nun ihren Bruder Yunus mit einem gezielten Schlag niederstreckt und ihr Vater Zeuge davon wird, hat das Konsequenzen: »Der Vater rastet aus und gibt Hevîjyan eine Ohrfeige. ›Ev cibi! Das geht doch nicht mit rechten Dingen zu. Sie ist stärker als ein Mann.« Und auch die Mutter ist entsetzt: ›Was bist du für ein ungezogenes Kind. So hab ich dich nicht erzogen. Schäm dich.«<sup>251</sup>

Als sie Hausarrest hat, kommen ihre Freunde – zwei Jungs und ein Mädchen – zu ihr nach Hause, vor ihr Fenster, und überreden sie, doch einfach durchs Fenster abzuhausen: »Carmen meint zum Schluss: ›Nun mach schon, Hevîjyan. Komm einfach mit uns und vergiss deine Alten und den doofen Yunus.«<sup>252</sup> Das macht sie auch. Und in der Folge jagen die vier – verstärkt durch Hevîjyans Freundin Nurhayat und ihren Bruder Yunus – zwei Massenmörder, die in Biel ihr Unwesen treiben. Bei der Jagd nach den Mördern verhalten sich die sechs Jugendlichen absolut gleichberechtigt. Beim finalen Schlagabtausch kämpfen Mädchen und Jungen Seite an Seite, und Hevîjyan ist die Chefin auf dem Platz und koordiniert den Kampf souverän:

›Hevîjyan trumpft mit ihrem Kampfsportkenntnissen auf. Sie packt den Massenmörder und bittet ihren Bruder um Hilfe. Sie will, dass er gegen den Komplizen kämpft.

Yunus schreit: ›Ich brauch deine Hilfe. Ich schaff es nicht allein!‹

Blerim geht ihm helfen.

Sie gehen beide auf den Komplizen zu. Auch Carmen ist an ihrer Seite.

**250** | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 35.

**251** | SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto, Klasse 9A Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Rolf Hermann. S. 17.

**252** | SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto. S. 20.

Die kommen allein zurecht, denkt Hevijjyan und konzentriert sich nun ganz auf den Massenmörder. Sie wendet alle Trick an, die sie im Kampfsportkurs gelernt hat und es gelingt ihr praktisch alles. Mit einem Tritt gegen die Stirn überwältigt sie schliesslich den Massenmörder. Er fällt bewusstlos zu Boden. Sie fesselt ihn. Dann dreht sie sich um und beobachtet Blerim, Carmen und ihren Bruder, wie sie dem Komplizen endgültig auf den Leib rücken. Carmen ist ganz erschöpft. Sie taumelt leicht.«

Auch in »Es brennt im Schulhaus« werden die vier Protagonistinnen/Protagonisten als gleichberechtigt geschildert. Hier sind die Jungs auch sensibel, und sie können ihr Leiden auch in Worte fassen, so wie Jeton, der mit angesehen hat, wie Artan niedergeschlagen wurde:

»Jeton schlich wie ein geschlagener Hund nach Hause. Dabei war nicht er geschlagen worden, sondern Artan. Sein Freund. Und er hatte zugesehen, wie Miguel mit dem Baseballschläger auf Artan einschlug; fast ungerührt, als würde es ihn nichts angehen. Ein Teil von ihm war entsetzt gewesen, der andere Teil hatte beinahe so etwas wie Befriedigung empfunden. Als geschähe ihm recht. Artan, der Mädchenliebling. Artan, der gute Schüler, der wahrscheinlich bald in die Sek B aufgestuft wurde. Artan, der wohl erzogene Junge – ach Unsinn; er war nicht eifersüchtig, kein bisschen! Er hatte sich einfach nicht getraut, einzuschreiten. Er hatte Angst gehabt, sie würden auch ihn verprügeln. Das verstand jeder. Das musste jeder verstehen. Aber wie sollte er es Artan erklären? Und wie konnte Artan ihm je verzeihen?«<sup>253</sup>

Im Gegensatz zu Jeton kann Julie Probleme nicht einfach hinunterschlucken. Sie muss handeln. Als Artan sich immer mehr verschließt und sich von ihr fernhält, trifft sie eine Entscheidung:

»Es kam, wie es kommen musste: Julie war entsetzt über Artans Verletzungen. Sie glaubte ihm die Geschichte mit dem Unfall nicht (ihr die Wahrheit zu sagen, dazu hatte er erst recht keinen Mut). Nachdem sie beide eine Weile stumm nebeneinander gesessen hatten, rückte Julie endlich heraus mit der Sprache: ›Es kann so nicht weitergehen mit uns, Artan. Du bist nicht mehr der Artan, den ich geliebt habe. Du hast dich sehr verändert. Ich will eine Pause.‹ Artan nickte traurig: ›Ich verstehe. Es tut mir Leid, wenn ich dich verletzt habe. Das wollte ich nicht. Aber wenn du eine Pause willst ... ok. Aber vergiss nicht, dass ich dich liebe.«<sup>254</sup>

In Artans Innerem beginnt es nun mehr und mehr zu brodeln. Doch er findet keinen Weg, seine Probleme zu artikulieren. Bis er auch er einen Entschluss fasst: Er beschließt, die Party zu stören, indem er Feuer legt (vgl. Kapitel 5.3).

**253** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 37.

**254** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 40.

Am Ende, als Artan sich der Polizei stellt, stehen Jeton und Julie wieder an seiner Seite. Und Julie erweist sich, obwohl sie mit Artan liiert ist und auch zwischendurch mit Jeton geflirt hat, als gleichberechtigter Teil dieser Gruppe. Hier geht es um Freundschaft, und als Freund bzw. als Freundin wollen Jeton und Julie ihren Teil der Verantwortung an Artans Tat übernehmen. Dadurch findet Artan auch die Zuversicht, trotz Jugendgericht an seine Zukunft zu glauben:

»Später erzählte Artan von seinem Job im Altersheim und den Geldsorgen seiner Eltern. Jeton versuchte seine Gedanken zu ordnen. Ein wenig war er mitschuldig. Er hatte Artan nicht geholfen; er war sein bester Freund und er hatte nicht gemerkt, was mit ihm los war. ›Ich begleite dich zur Polizei, sagte Jeton. ›Aber zuerst musst du es Julie sagen. Ich bin sicher, sie wird dir verzeihen.« Schlimm war eigentlich nur dieWarterei. [...] Schliesslich schrieb er ein Protokoll. Julie hielt die ganze Zeit über seine Hand. Ja, sie waren wieder zusammen. Julie war tief betroffen gewesen. Auch sie fühlte sich mitschuldig. Sie hatte Artan misstraut, hatte gar gedacht, er liebe sie nicht mehr. Dabei war er nur müde und hatte keine Zeit für sie, weil er im Altersheim arbeitete.«<sup>255</sup>

### Wir sind anders

Wenn die jugendlichen SR-Schreibenden Figuren erschaffen, die Außenseiter sind, die sich selber als ›anders‹ definieren als der Rest der *peers* oder aber von diesen ausgegrenzt werden, dann verbinden sie in der Regel das *doing gender* mit dem *doing difference*, so wie das einleitend in diesem Kapitel formuliert wurde und wie es Lotte Rose auf den Punkt bringt: »In dem Bemühen, sich zu behaupten und durchzusetzen, werden verschiedene Distinktionslinien ins Spiel gebracht, geschärft, aber auch wieder fallen gelassen.«<sup>256</sup> In den Beispielen über Mobbing wurde die Seite des Ausgegrenzt-Werdens vorgeführt, welches das Leben von Jugendlichen dominieren, ja im schlimmsten Fall auch zerstören kann. Diese Form des Andersseins wird von den betroffenen Jugendlichen jedoch nicht selbst ins Spiel gebracht.

Stattdessen solle es um Figuren gehen, die sich – als Mädchen oder Junge – selbst als ›anders‹ definieren, um sich in der Welt der Jugendlichen und Erwachsenen zu behaupten, um ihren eigenen Platz zu finden. Entscheidend ist, dass sie, wie Rose feststellt, dieses Bemühen ums Anderssein auch wieder fallen lassen. Genau dieser Prozess ist in einigen SR-Texten abgebildet.

Dass hier keine Beispielfiguren aus SR-Texten thematisiert werden, deren Homosexualität sie in einer an Homogenität – und entsprechend auch heterosexueller Normativität – orientierten Umgebung (etwa einer Peergroup) zu Außenseiterinnen/Außenseitern stempelt, liegt daran, dass in den SR-Texten

**255** | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 49.

**256** | Rose (2009): S. 64.

keine homosexuellen Figuren vorkommen. Diese Tatsache rührt an eine Problematik, die in der Forschung noch wenig Niederschlag gefunden hat: eine im Schulalltag spürbare starke Zunahme von Homophobie unter den Jugendlichen. Während dies oft einseitig als ein Problem männlicher Muslime dargestellt wird, hat Martin Wiedmer in seiner Lizentiatsarbeit an der Universität Bern, in welcher er 2009 die »Einstellungsveränderung gegenüber Schwulen und Lesben aufgrund einer schulbasierten Intervention«<sup>257</sup> untersucht, die Hypothese aufgestellt, »dass religiöse Jugendliche

Homo- und Bisexuellen gegenüber negativer eingestellt sind und diese Haltung auch durch eine Intervention nicht verändert werden kann«<sup>258</sup>. Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Aus der Arbeit geht allerdings nicht klar hervor, in welchen Schultypen die untersuchten Interventionen stattgefunden haben, und auch nicht, ob es sich dabei um Schulklassen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund handelte oder nicht. Wiedmer verweist auch auf die Problematik der Methode der Befragung zu einem stark tabuisierten Thema, vor allem wenn die Befragung im Schulumfeld stattfindet, denn, wie Wiedmer im Hinblick auf eine von ihm zitierte Studie feststellt, konnte darin gezeigt werden, » dass die Jugendlichen im Unterricht lernen, wie politisch korrekt über Homosexualität gesprochen wird, wenn es die Situation verlangt«<sup>259</sup>. Entsprechend kritisch geht Wiedmer auch mit seinen Ergebnissen um: »So kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen ganz ohne Berücksichtigung der sozialen Erwünschtheit geantwortet haben, was zu einer positiven Verzerrung geführt haben könnte.«<sup>260</sup>

Das Thema ist also wenig erforscht, und die Tatsache, dass in gut hundert SR-Texten, die über einen Zeitraum von neun Jahren in verschiedenen Kantonen der Schweiz entstanden sind, keine homosexuellen Figuren vorkommen, ist ein deutliches Zeichen dafür, wie stark tabuisiert dieses Thema unter Jugendlichen tatsächlich ist – zumal im Umfeld der Schule, wo ein politisch korrektes Verhalten eingefordert wird. Das Thema Homosexualität wird also im Zusammenhang mit SR-Texten nicht bewusst ausgeklammert; da es sich vor allem durch Abwesenheit manifestiert, kann nicht weiter darauf eingegangen werden.

---

**257** | Martin Wiedmer (2009): »Das sieht man ihnen ja gar nicht an!« Einstellungsveränderung gegenüber Schwulen und Lesben aufgrund einer schulbasierten Intervention. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Psychologie/Lehrstuhl für Sozialpsychologie. Online unter: <http://www.abq.ch/downloads/wissenschaft/Wiedmer.pdf> (abgerufen: 30. Januar 2015).

**258** | Wiedmer (2009): S. 51.

**259** | Wiedmer (2009): S. 49.

**260** | Wiedmer (2009): S. 49-50.

In »Süss, hart und liebevoll« (Schreibcoach: Christoph Simon) geht es explizit um zwei Außenseiter. Da ist einerseits Rosanna, sie ist ein »Emo«<sup>261</sup> (so steht es schon auf dem Klappentext des SR-Heftes), und »sie ist ziemlich schlecht in der Schule und weiss nicht, was aus ihr einmal werden soll. Einen Berufswunsch hat sie nicht, ausser Tätowiererin werden im Homme Joe oder einfach eine Punk Queen«<sup>262</sup>. Sie ist ziemlich »orientierungslos«<sup>263</sup>, und außer mit ihrer Freundin J-LO, die ebenfalls eine Außenseiterin ist, hat sie kaum Kontakt zu anderen Jugendlichen. Entsprechend geht es ihr auch: »Sie hängt in Buchs herum, hört Emocore oder schaut sich mit ihrer Kollegin J-Lo Horrorfilme an. Glücklicherweise macht sie das alles nicht, am liebsten wäre sie ein ganz anderer Mensch.«<sup>264</sup>

Wirklich unglücklich scheint sie ihr Anderssein aber auch nicht zu machen, denn bei Rosanna ist dieses Anderssein selbst gewählt. Von den anderen *peers* wird sie in Ruhe gelassen, und im Laufe des Textes kann man erleben, dass sie nicht nur sehr eigenständige Entscheidungen trifft, sondern auch eine glückliche Liebesbeziehung zu einem sehr ungewöhnlichen Jungen aufzubauen in der Lage ist. Ihr Aussehen wird zwar erwähnt, aber es wird von anderen nicht kritisiert. Und auch Rosanna ist nicht unzufrieden mit ihrem Äußeren, sie steht zu ihrem Style, nämlich jenem einer Emo.

Rosanna verliebt sich in Günter. Der ist alles, was ein heutiger cooler junger Mann nicht sein will: Er hängt »nicht gern mit anderen herum, denn er hat eine Lieblingsbeschäftigung, die ihn voll und ganz in Anspruch nimmt:

---

**261** | Interessanterweise attestiert ein Spiegel-online-Artikel der »Jugendkultur des Emo«, dass diese »das Rollenmodell auf den Kopf« stellt. In diesem Artikel wird auch kurz definiert, was unter einer/-m Emo zu verstehen ist: »Sie kleiden sich oft in Schwarz, schminken sich blass und die Augen dunkel, sind aber keine Gothics. Sie hören Hardcore und binden sich Nietengürtel um, sind aber keine Punks. Sie tragen Vans, sind aber keine Skater. Sie mögen Comicfiguren, wollen aber nicht mit Anhängern des Visual Kei verwechselt werden. Es gibt sie schon seit ein paar Jahren, doch weil sie ihren Stil aus anderen Jugendbewegungen zusammenpuzzelten, wird Emo, im Unterschied zu HipHop oder Punk, als eigenständige Jugendkultur von anderen Szenen oft nicht anerkannt. Dabei haben die Emos auf einer anderen Ebene die Popgeschichte revolutioniert: »Emo ist die erste Jugendkultur, in der sich die Jungs an die Mädchen anpassen. [...] Und: Sie zeigen Gefühle.« Carola Padtberg-Kruse: Jugendkultur Emo: Entdeck das Mädchen in dir. In: Spiegel-online, 11. März 2010. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/jugendkultur-emo-entdeck-das-maedchen-in-dir-a-676835.html> (abgerufen: 30. Oktober 2014). Weitere Informationen über die Kultur der Emos sind zu finden in: Martin Büsser; Jonas Engelmann; Ingo Rüdiger (Hg.) (2013): Emo: Porträt einer Szene.

**262** | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 32.

**263** | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 32.

**264** | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 32.

das Fischen«<sup>265</sup>. Das allein würde schon genügen, um bei Gleichaltrigen völlig out zu sein. Zudem ist der Kinderfilm »Findet Nemo« sein Lieblingsfilm, und er »findet den Ex-Mister-Schweiz Renzo Blumenthal cool«<sup>266</sup>. Beides ein sogenanntes No-Go, wenn man als cool gelten will. Die Folgen eines solchen für einen Jugendlichen im Jahr 2009 extrem untypischen und »uncoolen« Verhaltens sind klar: Er »hat [...] kaum Freunde«<sup>267</sup>. Aber auch er ist, wie Rosanna, mit seinem Anderssein eigentlich zufrieden. Er wird weder gehänselt noch ausgegrenzt, sondern geht selbstbewusst seinen eigenen Weg.

Bei so viel Anderssein ist es auch nicht mehr weiter überraschend, dass die verliebte Rosanna mit Günter auf heute eher untypische Weise in Kontakt tritt: Sie schreibt ihm nämlich kein SMS (oder WhatsApp-Nachricht), sondern eine Postkarte – auf die Günter wiederum mit einer Karte antwortet etc. Allerdings weiß Günter gar nicht, wie Rosanna aussieht, denn sie ist ihm »noch nie aufgefallen«<sup>268</sup>. Entsprechend erkennt er sie auch nicht, als sie ihm mit Freundin J-LO (ebenfalls ein Emo, aber im Gegensatz zu Rosanna trägt sie Sachen, die »mega auffallen«<sup>269</sup>) eines Tages beim Fischen zusieht. Aber er macht sich so seine Gedanken über die beiden Zuschauerinnen: »Günter gefielen die zwei Mädchen, die ihm da beim Fischen zusahen. Vor allem die Schwarzhhaarige, die weniger sprach als ihre Kollegin. Sie hatte etwas Trauriges im Gesicht, das sie geheimnisvoll machte.«<sup>270</sup> Natürlich ist dieses Mädchen, das Günter gefällt, Rosanna. Das wissen zu diesem Zeitpunkt zwar die Leser/-innen, Günter aber weiß es nicht.

Während eines Rap-*battle*, zu dem Günter die beiden Mädchen eingeladen hat, kommen sich Rosanna und Günter dann näher und »küssen sich [...] zum ersten Mal«<sup>271</sup>. Was nun folgt, ist ein halbes Jahr des ungetrübten Liebesglücks, das im SR-Text durch eine ganze Reihe von Liebesbriefen dokumentiert ist: »In den Pausen steckten sich Rosanna und Günter ständig Zettel zu.«<sup>272</sup> Darin beschreiben sie die Liebe ganz allgemein – und ein wenig auch ihre Liebe. Hier zwei Beispiele:

»Liebe Rosanna

Es war an einem Sommermorgen.

Als Du und ich uns küsstest.

**265** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 33-34.

**266** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 34.

**267** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 34.

**268** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 33.

**269** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 38.

**270** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 39.

**271** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 49.

**272** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 50.

Die Fische und die Vögel sangen das Lied der Liebe.  
 Wir küssten uns weiter und liefen den Bach hinunter.  
 Auf einmal fing es an zu regnen  
 Ich zückte den Regenschirm.  
 Wir küssten uns unter dem Regenschirm.  
 Wir kamen zu einer Kirche und heirateten.  
 Als dann die Hochzeitnacht kam ging die Post ab  
 Wir hatten 13 Kinder.  
 Mit 90 waren wir beide tot.«<sup>273</sup>

»Liebe Rosanna:

Weisst du noch, was Mehmet im Flame gerappt hat?  
 ›Du hast mein Leben verändert, du hast mich stolz gemacht, früher hab ich immer nur  
 einen drauf gemacht.‹  
 Du bist einfach alles, alles was ich im Leben brauche,  
 scheiss auf alle Fische die ich bis jetzt gefangen habe.  
 Ich weiss nun, was Liebe ist, bitte vergiss mich nicht.«<sup>274</sup>

In den Gedichten wird Liebe auf eine Art beschworen, wie man sie aus romantischen Filmen oder Liebesromanen kennt. Diese Liebe ist fast schon eine erwachsene – sie zielt zumindest auf ein künftiges gemeinsames Leben. In diesem SR-Roman bedeutet das Heraustreten aus ihrem Anderssein für Rosanna und Günter am Ende auch, dass sie die Lebensphase der Jugend verlassen: Sie heiraten. Und im letzten (kurzen) Kapitel wird dann auch das gemeinsame Leben der beiden »zehn Jahre später« aus der Perspektive von Günter kurz beschrieben. Auch als Ehepaar bleiben Rosanna und Günter glückliche Außenseiter – ebenso wie ihre beiden Kinder. Dieser Schluss, der das Außenseitertum ironisch zuspitzt, zeugt davon, dass es für die jugendlichen SR-Schreibenden gar nicht so einfach ist, sich sich selbst als erwachsene Frauen und Männer vorzustellen – in Rollen, die ihnen wohl auch ein wenig Angst machen:

»Ich bin jetzt schon 25 Jahre alt, und habe eine Frau, die mir jetzt schon fünf Jahre treu blieb. Sie heisst Rosanna und ist 23 Jahre alt. Wir haben zwei Kinder: Babuschka und Jackson. Rosanna ist wunderschön, sie hat einen riesen Fleischpickel auf der Nase und nur ein paar Schnittwunden, weil sie Emo ist, doch das stört mich nicht, weil ich sie liebe. Ich liebe sie, so wie sie ist. Mein Sohn Jackson wird bald sechs und meine Tochter bald vier. Ich liebe auch meine Kinder so wie sie sind, auch wenn Jackson am Turette Syndrom und meine Tochter an einer Essstörung leidet.

**273** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 50-51.

**274** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 51.

Meine Familie und ich leben in zwei Müllcontainern, die ich zusammengebaut habe. Ab und zu leiden wir unter Hungersnot, doch das ist weniger schlimm, denn ich kann gut fischen und weiss, wo man Pilze finden kann, oder in welchen Müllcontainern ich rumgrübeln muss, denn ich bin ein guter Vater und habe alles im Griff.

Ich denke, es ist jetzt genug über mein wunderschönes Leben erzählt worden.

Alles Gute, Günter«<sup>275</sup>

Im Gegensatz zum Rosanna und Günter, deren Anderssein von bereits vorhandenem Selbstbewusstsein der beiden Jugendlichen zeugt, was dadurch unterstrichen wird, dass die beiden von ihrem Umfeld keinerlei Widerstand erfahren, erleben Max und Laura, die beiden Hauptfiguren aus »Wir sind, wie wir sind«, das Anderssein als eine Bürde. Auf beiden lastet zu viel Druck (dies findet sich im Abschnitt zu »Schulmüdigkeit und Schulversagen« thematisiert). Sie brechen deshalb aus dem geregelten Leben aus, verlassen ihr Zuhause, leben auf der Straße. Dieses Leben wird zwar einerseits als ein selbstgewähltes, doch gleichzeitig auch als ein schwieriges, ungemütliches Leben dargestellt.

Als Außenseiter fühlte sich Max in »Wir sind, wie wir sind« bereits lange vorher. Schon im ersten Absatz wird er als ein solcher vorgestellt. Er ist ein äußerst untypischer junger Mann. Mit dem betont maskulinen Gebaren Gleichaltriger hat er kaum etwas zu tun:

»Er ist 15 Jahre alt und geht in die 9. Klasse einer Realschule in Basel. Er ist nicht gerade der Beliebteste in der Klasse. Er wird oft gehänselt und ausgelacht, weil er in Gegenständen andere Sachen sieht als alle andern. [...]

Max lebt in seiner eigenen Welt, und das jeden Tag. Das gefällt ihm halt mehr als der übliche Alltag mit den Arbeiten und den Anweisungen. Er ist ein Stubenhocker. Alles, was er braucht, sind seine Gedanken.«<sup>276</sup>

Max beschließt, abzuhauen, und er bricht wirklich alle Brücken hinter sich ab. Das manifestiert sich in einem Akt, der Jugendlichen heute wirklich als unglaublich radikal erscheinen muss:

»Er schaute aufs Handy, es war schon 22 Uhr. Den ganzen Tag hatte er keinen Anruf, kein SMS erhalten. Niemand vermisste ihn. Im Prinzip war er froh, gleichzeitig war er aber auch sauer, und er dachte: Wozu brauche ich ein Telefon? Er warf das Handy in den Bach, der ihn schon ein paar Meter begleitet hatte.«<sup>277</sup>

---

**275** | SR-Nr. 34: Süß, hart und liebevoll. S. 55.

**276** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1. Vgl. auch den Auszug unter 5.1.3.

**277** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 3-4.

Max merkt schnell, dass so ein Leben als Obdachloser anstrengend ist, nicht nur wegen des Wetters (»Es herrschten um die fünf Grad draussen, er war komplett durchgefroren. ‚Ich hätte im Sommer abhauen sollen«, dachte Max.«<sup>278</sup>), sondern auch, weil er plötzlich ganz allein ist (»er fühlte sich einsam«<sup>279</sup>). Aber für so ein Leben in aller Freiheit gibt es auch –männliche – Vorbilder:

»Dabei wollte er so etwas schon die ganze Zeit mal tun, einfach nur frei sein und keine Verantwortung haben, doch jetzt fehlte ihm die Sicherheit, die er mal hatte, er verglich sich mit der Person im Lied ›Like a rolling stone‹ von Bob Dylan. Das war seine Lieblingsplatte. Max piff, damit er Mut bekam.«<sup>280</sup>

Doch weit reicht dieser Mut zunächst einmal nicht. Er ruft (mit dem Handy eines Passanten) seine Mutter an (von der man später erfährt, dass sie Alkoholprobleme hat), möchte sich von ihr abholen lassen. Aber die Mutter will nichts mehr von ihm wissen. Ein Tiefpunkt in Max' Außenseiterleben:

»Max war sehr enttäuscht von seiner Mutter, er hätte nie gedacht, dass seine Mutter auf ihn scheisst. Er fühlte sich sehr allein und das machte ihn aggressiv. Ich könnte Selbstmord machen. Zu einem Block gehen und auf den zwanzigsten Stock steigen. Vielleicht steht dort ein wunderschönes Mädchen und hält mich davon ab, zu springen.«<sup>281</sup>

Mit der Zeit lebt sich Max ein auf der Straße. Er lernt den routinierten Obdachlosen Tom kennen, und er lernt zu stehlen, eine völlig neue Erfahrung für ihn:

»Klaun ist schön, ist gesund, ist günstig«, sagte Tom. ›Und man braucht schliesslich etwas zu essen. Ich weiss nicht, wie's dir geht, aber ich kann keine Stunde hungern.‹ Max steckte sich zwei Tafeln Schokolade in die Hose. Das war das erste Mal, dass er stahl.«<sup>282</sup>

Bis dahin ist das Obdachlosenleben für Max ein reines Männerleben, die »Penner vor dem Denner«, die Max kennenlernt, sind allesamt Männer. Und Tom ist ein wirklich abgebrühter Typ, der, so wird angedeutet, auch mit Drogen dealt und jederzeit Waffen besorgen kann. Doch mit dieser Art von Abenteuer will Max nichts zu tun haben. Er distanziert sich von Tom.

Genau in diesem Moment trifft Max auf Laura. In ihr findet er eine Seelenverwandte, eine echte Freundin. Laura ist sein weibliches Gegenstück: Auch

**278** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 7.

**279** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 7.

**280** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 7.

**281** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 10.

**282** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 13.

Laura ist gut in der Schule. Und auch sie ist selbstbewusst. Doch sie hat daneben sehr viel größere Probleme als Max: Ihr Vater ist gestorben, »weil er eine Überdosis genommen hat«<sup>283</sup>, mit den Mitschülerinnen/Mitschülern ist es auch nicht ganz einfach (»Aber ich bin selbstbewusst, das stört dann irgendwann.«<sup>284</sup>), und dann ist da noch die Sache mit ihrem Stiefvater:

»Daheim schlug mich mein Stiefvater und beleidigte mich. Er hat sogar ein Messer in die Hand genommen. Da bin ich dann weggelaufen. In meiner Nähe hat es einen Bahnhof. Ich ging dort hin. Zwei Minuten später kam der Zug. Ich wollte springen. Weil ich dieses Schwein nie wiedersehen wollte.«<sup>285</sup>

Max' und Lauras Anderssein hat zwar halb mit ihren familiären Problemen zu tun, aber es ist auch selbstgewählt. Die beiden zerbrechen nicht an ihren Problemen, sondern sie schlagen sich kreativ und erfinderisch durch. Dass sie sich als junge Frau und als junger Mann so ähnlich sind, fasziniert sie. Kennengelernt haben sich Max und Laura unter schwierigen Bedingungen – in einem Unterschlupf für Obdachlose. Man kann also davon ausgehen, dass sie beide nicht besonders vorteilhaft aussehen. Kleider und Styling spielen absolut keine Rolle. Und doch geht es hier von Anfang an auch um die Anziehung der Geschlechter, bereits bei ihrer ersten Begegnung:

»Max probierte zu schlafen, da hörte er ein lautes Schnarchen von der Nebenkabine. Er öffnete leise die Tür und sah, wer da so schnarchte. Er fand sie sehr blond, aber süss, für einen Moment vergass er all seine Probleme und liess sich neben ihr nieder. Plötzlich war er auch eingeschlafen. Bis am Morgen diese hübsche Frau einen Schrei losliess. Sie erschranken beide und sahen sich dennoch lange in die Augen. Waren hier etwa schon Gefühle im Spiel?«<sup>286</sup>

Ebenso wie Max und Laura passen auch ihre Liebesgedichte in kein Schema. Etwa jenes von Max:

»I cha di nid vergässe«, dichtete Max drauflos. ›Sit denn womer zäme si go ässe.  
Weni i dini ouge luege, gspüri dasi nümme muess sueche.  
Für di schlani jede K. O. Houptsach, i bechume di Po.  
Und dini Brüscht wo so härzig si, chumm mir trinke es Glas Wii.«<sup>287</sup>

**283** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 17.

**284** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 18.

**285** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 18.

**286** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 16.

**287** | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 29.

Lauras Reaktion: »Dass du nur meinen Po willst, finde ich ein wenig pervers. Sonst aber okay«.

Genau, wie von Rose beschrieben, werden hier von Max und Laura verschiedene Aspekte der Distinktion, des Andersseins benutzt, um sich einerseits als Jugendliche zu definieren und von der Erwachsenenwelt abzugrenzen, aber auch, um sich von Anforderungen des *doing gender*, wie sie innerhalb der *peers* üblich sind, abzusetzen. Diese Mittel der Distinktion werden aber ebenso problemlos wieder fallengelassen, wenn die Bedingungen sich ändern: Am Ende kehren die beiden in die Schule und nach Hause zurück (wo die Verhältnisse sich nun auch verbessert haben). Doch die Erfahrung, auch ohne Geld und Zuhause leben zu können, die mehrfach erwähnte Freiheit zu spüren, hat doch ihre Spuren hinterlassen. Etwa in ihren Reiseplänen: »Wohin gehen wir nächsten Sommer?« »Nach Barcelona.« »Ich weiss auch schon, wie: Wir fahren zum Flughafen, klettern in einen Container und lassen uns in den Frachtraum einer Iberia-Maschine schieben.«<sup>288</sup>