

Sabine Anselm, Sieglinde Grimm und
Berbeli Wanning (Hrsg.)

Er-lesene Zukunft

Fragen der Werteerziehung mit Literatur

Edition  Ruprecht

Inh. Dr. Reinhilde Ruprecht e.K.

Mit 6 Abbildungen und 1 Tabelle. Für die Umschlagabbildung wurde ein Foto einer aus hier im Buch zitierten Titeln gebauten Brücke verwendet, © Sabine Anselm 2019. Die Abbildungen auf den Seiten 56, 79, 91, 198 und 203 wurden eigens für dieses Buch erstellt, die Copyrightangaben zu der Abbildung auf Seite 229 stehen auf Seite 280 (Quellenverzeichnis).



Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar. Eine eBook-Ausgabe ist erhältlich unter DOI 10.2364/3846903261.

© Edition Ruprecht Inh. Dr. R. Ruprecht e.K., Postfach 17 16, 37007 Göttingen – 2019
www.edition-ruprecht.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Diese ist auch erforderlich bei einer Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke nach § 52a UrhG.

Satz: Victoria Grüner und Christian Hoifß
Layout: mm interaktiv, Dortmund
Umschlaggestaltung: Aarun Edgar Gill
Druck: CPI buchbücher.de GmbH, Birkach

ISBN: 978-3-8469-0325-4 (Print), 978-3-8469-0326-1 (eBook)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberinnen 9

Literatur und Lesen als Medien der Werteerziehung

Literarische Inszenierungen der Schlüsselkompetenz Lesen 21

Jan Rupp und Bettina Wild

Zukünftige Werte erlesen mit dystopischen Texten?..... 43

**Ein Ordnungsversuch struktur-funktionaler Gattungskonstituenten
und didaktischer Implikationen für einen wertreflektierenden
Literaturunterricht**

Simon Zebhauser

Demokratische Grundwertebildung im Literaturunterricht76

**Theoretische Grundlagen, fachspezifische Potenziale und
didaktische Zugangsweisen**

Tabea Kretschmann

Gesellschaftliche Erwartungen – soziale Werte

Der ferne Vater 97

**Vaterfiguren und Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter-
und transkulturellen Gegenwartsliteratur**

Monika Riedel

Weiß sollte nicht die Norm sein, genauso wenig wie hetero 120

Der Umgang mit sexueller Vielfalt in (aktuellen) Jugendromanen

Jana Mikota

Offenheit für das Außergewöhnliche

Vom Absonderlichen zum Miteinander 141

Der Roman *Zeit des Mondes* von David Almond und sein
pädagogisch-didaktisches Potenzial

Ute Barbara Schilly

Nicht-Wissen und dessen Überwindung als Reflexionsmoment.....166

Erpenbecks Flucht-Roman *Gehen, ging, gegangen* als Gegenstand
einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik

Wiebke Dannecker

Plurale Wertewelten

Differente Werte, Geltungsansprüche und kulturelle Einstellungen
als Lerngegenstände im Literaturunterricht.....185

Analytisches und diskursives Arbeiten zu normativen Aspekten
des palästinensisch-israelischen Konflikts am Beispiel des
dokumentarischen Romans *Der Himmel über Jerusalem*

Joachim Schulze-Bergmann

Wenn Werte nichts mehr wert sind – Gewalteskalation
im Jugendroman *Nichts*..... 206

Katharina Goubeaud

What's so funny about Love, Peace and the American Way? 225

Konstitution und Wandel von Werten zwischen jüdischen Wurzeln
und amerikanischem Traum am Beispiel der Comicfigur *Superman*

Janwillem Dubil

Exemplarische Analysen

Neue Zugänge zu einem ‚didaktischen‘ Roman 245

Zur Werteorientierung von Juli Zehs Dystopie *Corpus Delicti*

Alexander Sperling

„Ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will
und stets das Böse schafft.“ 259
**Wertereflexion zwischen Realität und Fiktion am Beispiel von Juli Zehs
Unterleuten im Literaturunterricht**
 Carlo Brune und Ina Henke

Autor_innenverzeichnis..... 279

Quellenverzeichnis..... 280

Register 281

Was wir innerlich erreichen,
wird unsere Realität verändern.
Plutarch

Vorwort der Herausgeberinnen

Unabhängig davon, welche Funktion Literatur im gesellschaftlichen Diskurs zukommt, hat literarisches Lesen als Tätigkeit einen besonderen Stellenwert. Lesen bedeutet, sowohl in Vorstellungswelten anderer einzutauchen, als auch eigenes Weltwissen aufzubauen. Denn Literatur bietet Weltentwürfe an und ist Laboratorium für eine *er-lesene* Zukunft. Sie ist also von besonderer Qualität. Das kann mittels Erzählungen von vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftig erdenklichen Ereignissen gelingen: Im Kopf der Lesenden entstehen vielfältige Weltentwürfe, die nicht nur Wissensbestände, sondern auch Werthaltungen und Wahrnehmungsmuster zur Disposition stellen. Dieser erweiterte „Wert des Lesens“ (vgl. Anselm 2012a) hat nicht nur eine literarästhetische Dimension, sondern auch eine moralisch-ethische. Zwischen beiden muss insbesondere im Deutschunterricht ein Ausgleich hergestellt werden und das ist komplexer, als es auf den ersten Blick scheint. Weder geht es ausschließlich um den inhaltlichen (Mehr-)Wert, noch ist die literarische Textqualität zugunsten des Erwerbs von Lesekompetenz bzw. Lesefertigkeiten zu vernachlässigen. Dies käme einer Trivialisierung bzw. Funktionalisierung von Literatur gleich. Vielmehr gilt es, beide Dimensionen miteinander zu verbinden, einen funktional verstandenen Textbegriff zu relativieren und auf diese Weise ein pointiert formuliertes Ergebnis kognitionspsychologischer Leseforschung anzustreben: „Wir verstehen nicht literarische Texte, sondern wir verstehen Texte literarisch“ (Christmann/Schreier 2003, 270). Das bedeutet: Kognitives Erschließen und Verstehen werden begleitet von einer emotionalen Komponente bei der Worterkennung. Anders ausgedrückt: „Literatur vermehrt nicht nur das faktische Wissen, sie bereichert auch die emotionale Kompetenz“ (Gerk 2015, 135), und dies leistet, wie neuere Analysen bestätigen, einen positiven Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Kontext der Werteerziehung:

„Die Vorstellung, dass Lesen im besten Sinne den Charakter bildet und die Persönlichkeit prägt, ist also nicht nur eine schöne Phantasie eifriger Pädagogen und Lesesüchtiger, sondern eine biologische Tatsache. [...] Literarische Welten entstehen aber nicht allein durch die Phantasie und Kreativität ihres Erfinders, sondern müssen in einem zweiten Schritt vor dem inneren Auge des Betrachters wiederbelebt werden.“
(Christmann/Schreier 2003, 270)

Diese intendierte Form der aktiv-konstruierenden Lektüre kann mittels einer analytischen oder auch einer kreativ-produktiven Auseinandersetzung die Reflexion

ethischer Wertvorstellungen befördern. Die Beschäftigung mit literarischen Texten ermöglicht Bildungserfahrungen – das ist weder eine dystopische Vision noch eine unerreichbare Utopie. Denn während der Lektüre vollzieht sich ein Wechsel im Verstehen, den es zu reflektieren gilt:

„Was in der ästhetischen Erfahrung intensiviert zum Ausdruck kommt, gilt für das Verstehen des Anderen im Allgemeinen. Es bedeutet nicht, dass wir etwas nur zur Kenntnis nehmen, sondern dass wir darauf antworten, und daher erklärt sich auch, dass wir durch Verstehen verändert werden.“ (Bredella 2010, 35)

Erforderlich ist nicht unbedingt eine explizit formulierte Botschaft, die sich im Rezeptionsprozess vollständig entfaltet, sondern Lesende konstruieren aktiv und individuell, welches Verständnis jeweils aus der Textbegegnung resultiert. Literatur wirkt also als narrative Inszenierung dessen, worum es Menschen in ihrem Leben geht, und zwar sowohl auf der Text- wie auch auf der Rezipient_innenebene. Zudem ist Literatur in all ihren Facetten in zweifacher Hinsicht für die ethische Reflexion interessant: Zum einen werden existentielle Themen reflektiert, indem Bedingungen und Möglichkeiten des Menschseins dargestellt werden. Zum anderen kommen Dilemmata oder Wertekonflikte zum Ausdruck, in denen Entscheidungen zu treffen sind. Insbesondere die Identifikation mit den Protagonisten ermöglicht entsprechende Aushandlungsprozesse:

„Wenn wir uns in das Bewusstsein einer literarischen Figur hineinziehen lassen, deren Perspektiven einnehmen, mitfühlen und am Ende der Lektüre bereichert und verändert daraus hervorgehen, entspricht diese schöpferische Kraft des Lesens der grundlegenden Plastizität in den Verschaltungen unseres Gehirns – beide erlauben uns, über die speziellen Gegebenheiten hinauszugehen.“ (Wolf 2012, 170)

Was – initiiert durch eine identifikatorische Leseweise – gedacht wird, kann also auch wirklich werden. Die Zukunft wird *er-lesen* im doppelten Sinn des Wortes: Das für den Einzelnen Erstrebenswerte zeigt sich im Sinne der klassischen Hermeneutik in der persönlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten:

„Jede Erfahrung von Kunst versteht nicht nur einen erkennbaren Sinn, wie das im Geschäft der historischen Hermeneutik und in ihrem Umgang mit Texten geschieht. Das Kunstwerk, das etwas sagt, konfrontiert uns mit uns selbst. Das will sagen, es sagt etwas aus, das so, wie es da gesagt wird, wie eine Entdeckung ist. Verstehen, was einem das Kunstwerk sagt, ist also gewiß Selbstbegegnung. [...] Das eben macht die Sprache der Kunst aus, daß sie in das Selbstverständnis eines jeden hineinspricht [...]“. (Gadamer 1999, 6)

Beim Lesen literarischer Texte bieten sich vielfältige Herangehensweisen der Identifikation, aber auch der Distanzierung. Häufig überformt eine didaktische Sichtweise die in Erzählungen verhandelten Werte und deren Interpretation. Literatur

wird in *Gebrauchszusammenhänge* gestellt, indem die Literaturdidaktik eigene Werte und Zielvorstellungen über diejenigen des Textes stellt. Dabei erkennen die Lesenden, dass kaum eine Frage die aktuellen Debatten so sehr bewegt wie die nach den Werten und kulturellen Grundlagen unserer Gesellschaft. Literatur wird auf diese Weise zum Prüfstein für den Fortbestand einer pluralistischen Gesellschaft. Zu fragen ist, wieviel gemeinsame Werte benötigt werden, so dass weder der Zusammenhalt noch die Freiheitlichkeit gefährdet wird. Im Kontext einer schulischen Erziehung zur Wertreflexionskompetenz (vgl. Anselm 2012b) gilt es darum, die Jugendlichen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und im Blick auf die Bewältigung der Anforderungen der Zukunft zu ermutigen. Dabei ist sowohl für die Werteerziehung als auch für die Persönlichkeitsentwicklung die Orientierung an Vorbildern, d.h. das Lernen am Modell von entscheidender Bedeutung. Hierbei ermöglichen literarische Texte einen ganzheitlichen Zugang, da ästhetische und ethische Bildungsprozesse synergetisch wirken:

„Weil Geschichten immer auch von Werten und Tugenden handeln, weil sie auf Wert- und Tugendkonflikten beruhen und diese zudem noch in einer Form darbieten, die das Wesentliche erfasst, können insbesondere Kinder abstraktere Vorstellungen des Moralischen ausbilden, die am Ende in ihre Alltagskompetenzen eingehen und sie dazu befähigen, sich selbst als moralische Wesen verantwortlich zu verhalten.“ (Wulff 2012, 6)

In Positionen wie diesen wird mehr als deutlich herausgestellt, dass es im Zusammenhang mit dem Lesen um sehr viel mehr als nur um die Frage geht, welches die *richtigen* Lesekompetenzen sind. Zu reflektieren sind insbesondere die Werthaltungen, denn über das Vermitteln von Lesefertigkeiten hinaus kommen die Inhalte des Gelesenen und die Wirkungen des Lesens in den Blick: Lesen übt in doppelter Weise Einfluss auf die (emotionale) Persönlichkeitsentwicklung aus. Zum einen gilt dies für geschriebene Geschichten allein schon aufgrund des Lesens als Tätigkeit und daraus resultierenden Lesewirkungsprozessen. Bei der Textlektüre bzw. beim Verstehen des Textes werden, wie Ergebnisse lesepsychologischer Forschungen verdeutlichen, Emotionen ausgelöst, die relevante Einflussfaktoren für beispielsweise das Entstehen von Empathie sind (vgl. Christmann/Schreier 2003, 276). Zum anderen verdichten Geschichten – ausgehend von Überlegungen zur narrativen Ethik – Erfahrungen und Erinnerungen. So verstanden vollzieht sich eine „Verschränkung von Argumentation und Narration“ (Joas 1999, 115), indem Erzählungen beginnen, wenn die Analysen enden. Darin besteht der „Sinnhorizont des Erzählens“ (Wulff 2012, 1). Er präsentiert Modelle der Wirklichkeit, stellt Konflikte dar und ermöglicht Probandeln in der Imagination.

Welche Folgerungen sich aus der Zusammenschau dieser Perspektiven der Werteerziehung mit Literatur sowie für die konzeptionelle Gestaltung von Bildungsprozessen ergeben, soll im Folgenden ausgehend von unterschiedlichen Textbeispielen verdeutlicht werden. Einleitend wird über Literatur und Lesen als Medien der Wer-

teerziehung reflektiert. Zunächst zeigt der Beitrag „*Literarische Inszenierungen der Schlüsselkompetenz Lesen*“ von JAN RUPP und BETTINA WILD, wie Literatur auf performative Weise den Wert des Lesens sowie seine fiktionale Darstellung und Reflexion in den Mittelpunkt stellt und welches didaktische Potenzial diese fiktionalen Inszenierungen wiederum in sich tragen. Dabei wird das literarisch inszenierte Lesen anhand zahlreicher Beispiele als mögliches Unterrichtsthema präsentiert, um den Wert des Lesens für Schüler_innen erfahrbar zu machen, ihn – unter anderem mit Blick auf die historisch unterschiedlichen Wertungen, die dem Lesen selbst oder einzelnen Werken bei Prozessen der Kanonbildung zugekommen sind – kritisch zu reflektieren sowie eine literarische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Inwiefern dies auch für Prozesse der Werteerziehung mit dystopischen Texten gilt, verdeutlicht SIMON ZEBHAUSER in seinen Überlegungen „*Zukünftige Werte erlesen mit dystopischen Texten? Ein Ordnungsversuch struktur-funktionaler Gattungskonstituenten und didaktischer Implikationen für einen wertreflektierenden Literaturunterricht*“ Die berücksichtigten Werke sind *WIR* von Jewgenij Samjatin, *Schöne neue Welt* von Aldous Huxley, *1984* von George Orwell, *Fahrenheit 451* von Ray Bradbury, *Corpus Delicti. Ein Prozess* von Juli Zeh, *Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele* von Suzanne Collins, *Die Bestimmung* von Veronica Roth, *Die Scanner* von Robert M. Sonntag und *Der Circle* von Dave Eggers. Zebhauser zeigt hierbei auf, inwiefern Dystopien einerseits deutlich machen, *dass* etwas zur Wahl steht, und andererseits auch darlegen, *was* zur Wahl bzw. angesichts gegenwärtiger Tendenzen zur Diskussion steht – nämlich Werte. Durch diese normative Aufladung werden, so die Kernhypothese des Beitrags, Dystopien wie diese interessant für einen wertereziehenden Literaturunterricht. Sie verhandeln Fragen wie: Welche Werte machen unsere Zukunft lebenswert? Welche bestimmen unser Zusammenleben? Wodurch werden sie bedroht?

TABEA KRETSCHMANNs Beitrag „*Demokratische Grundwertebildung im Literaturunterricht: Theoretische Grundlagen, fachspezifische Potenziale und didaktische Zugangsweisen*“ greift die wertebildenden Potenziale des Deutschunterrichts auf. Ausgehend von den demokratischen Grundrechten der Bundesrepublik Deutschland (z.B. dem Schutz der Privatsphäre, der Meinungsfreiheit oder der Gleichberechtigung von Mann und Frau) plädiert die Verfasserin für die Thematisierung und Vermittlung von Grund- und Verfassungswerten im Unterricht und gibt praxisnahe Beispiele dafür, welcher Bezug zum schulischen Literaturunterricht gefunden werden kann.

Im weiteren Verlauf werden gesellschaftliche Erwartungen bzw. Überlegungen zur Förderung sozialer Werte vorgestellt. Dabei wird das Wirkpotenzial von Gegenwartsliteratur erörtert, einen Wertewandel zu initiieren, der letzten Endes zu einem veränderten Habitus der Rezipient_innen führen kann. MONIKA RIEDEL bringt in ihrem Beitrag „*Der ferne Vater. Vaterfiguren und Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter-/transkulturellen Gegenwartsliteratur*“ die Reflexion über Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter- und transkulturellen Gegenwarts-

literatur dem Lesepublikum näher. Die Verfasserin konzentriert sich besonders auf von Eingewanderten bzw. deren Nachkommen verfasste Literatur, deren Familienentwürfe sie untersucht. Damit arbeitet sie an einer Differenzierung des Vaterbildes vornehmlich in Migrantenfamilien, die dieser Figur häufig die Rolle des Despoten zuweisen, wodurch Vorurteile zementiert werden. In exemplarischen Analysen ausgewählter Texte legt Riedel besonderes Augenmerk auf inhaltliche und konzeptionelle Merkmale. Um den Wertewandel zu erfassen, fügt sie einen kurzen historischen Abriss des Familienromans ein, indem sie das traditionelle dichotomische Denk- und Deutungsmuster einer umfassenden Kritik unterzieht. Sie integriert Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung und weist damit der Gegenwartsliteratur einen wichtigen Ort im Rahmen der migrationsbezogenen Debatten zu. Sie plädiert dafür, dass die Thematisierung im Unterricht nicht länger in einem defizitorientierten Zusammenhang stattfindet und warnt davor, mit der gängigen These, die Migrant_innen befänden sich „zwischen den Kulturen“, auf die Diskussionsebenen der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückzufallen. Zielführender ist es hingegen, mannigfaltige Lebens-, Familien- und Identitätsformen herkunftsunabhängig zu präsentieren, verbunden mit der Zuversicht, dass die zukünftige Generation unbewussten Wahrnehmungsroutinen kritisch begegnen und ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollen eigenverantwortlich wird aushandeln können.

Einen weiteren Aspekt des Wertewandels hebt JANA MIKOTA in ihrem Beitrag *„Weiß sollte nicht die Norm sein, genauso wenig wie hetero: Der Umgang mit sexueller Vielfalt in (aktuellen) Jugendromanen“* hervor, nämlich das Thema Gender. Weil medial konstruierte Geschlechterbilder einen großen Einfluss auf die junge Generation haben und die Vielfalt sich oft in alternativen Lebensformen äußert, untersucht Mikota die Bedeutung, die der Homo-, Trans-, Inter- und Heterosexualität in jugendliterarischen Werken zugeschrieben wird. Dabei geht es nicht nur um Werte und Normen, sondern explizit auch um deren Wandel, was sich an der Entkriminalisierung der (männlichen) Homosexualität gut darstellen lässt. Dies war schließlich eine der Voraussetzungen dafür, dass ein ehemals mit Vorurteilen überfrachtetes Tabu überhaupt zu einem expliziten Thema der Jugendliteratur werden konnte. In ästhetischer Hinsicht zeichnen sich die dem Genre des Adoleszenzromans zuzurechnenden Werke formal durch komplexe Erzählformen, intertextuelle Verweise und Multiperspektivität aus. Mikota arbeitet verschiedene Zugänge heraus, die sie jeweils unter literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Fokussierung in den Blick nimmt. Die aktuelle Literatur bietet für ihr jugendliches Lesepublikum nicht nur Orientierung, sondern erweitert den Erfahrungsraum durch empathische Einsichten in das Leben von Figuren, die anders sind. Die ausgewählten Romane, die Mikota präsentiert, versetzen die Jugendlichen in die Lage, heteronome Wertvorstellungen zu überdenken und sich stattdessen ein eigenes Bild zu machen. Mittels Historisierung lässt sich nachweisen, dass sich der gesellschaftliche Wertewandel in Richtung Toleranz und Akzeptanz sexueller Vielfalt entwickelt hat, zu der letztlich auch die Jugendliteratur einen wichtigen Baustein beiträgt.

Insgesamt wird auch im dritten Beitrag die Offenheit für das Außergewöhnliche als Chance und Herausforderung der Begegnung mit Literatur gesehen. UTE BARBARA SCHILLY zeigt in ihrem Beitrag „*Vom Absonderlichen zum Miteinander. Der Roman ‚Zeit des Mondes‘ von David Almond und sein pädagogisch-didaktisches Potenzial*“ exemplarisch, wie der Umgang mit Nicht-Kategorisierbarem, Undefinierbarem und Uneindeutigem im Literaturunterricht geschult werden kann. In der heuristischen interpretatorischen Auseinandersetzung mit den drei wesentlichen Dichotomien des Romans (Heiligkeit – Dunkelheit, Inneres – Äußeres, Leben – Tod) erarbeitet die Verfasserin sein thematisches Zentrum, d.h. das *Daszwischen*, Nicht-Identifizierbare und Außer-Gewöhnliche, und macht es für pädagogisch-didaktische Kontexte anschlussfähig, indem sie das Potenzial des Romans für literarische (Lern-)Erfahrungen und die Entwicklung von Schüler_innen darstellt.

Im Anschluss daran zeigt WIEBKE DANNECKER in ihrem Beitrag „*Nicht-Wissen und dessen Überwindung als Reflexionsmoment: Erpenbecks Flucht-Roman ‚Gehen, ging, gegangen‘ als Gegenstand einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik*“, wie der Umgang mit transkulturellen Migrationserfahrungen im Literaturunterricht thematisiert und die Überwindung von Nicht-Wissen (über Fluchtphänomene und deren Bewältigung zu Beginn des 21. Jahrhunderts) als literaturdidaktisches Reflexionsangebot gestaltet werden kann. In der Beschäftigung mit dem aktuellen Bestseller, der bereits Abiturtext geworden ist, bezieht sich die Verfasserin auf die Tradition politisch engagierter Literatur. Beleuchtet wird die Entwicklung der Hauptfigur, eines emeritierten Althilologen, für den die Begegnung mit einer Gruppe überwiegend afrikanischer geflüchteter Migranten eine Neu- bzw. Umorientierung seines bisherigen bildungsbürgerlichen Wertekanons auslöst, was zugleich die Leere des Ruhestands füllt. Dannecker arbeitet differenziert den Prozess heraus, in dessen Rahmen die Fremderfahrungen des Protagonisten zunächst unreflektiert in einer mythologischen, dem europäischen Bildungskanon geschuldeten Alterität verbleiben, dann aber Lektüre, Interviews und Recherchen sowohl über die kulturelle Herkunft wie auch über unmittelbare juristische und politische Herausforderungen der Migration die Überwindung des Nicht-Wissens als eigenen Wert generieren. Auf diese Weise, so die Autorin, werde das Potenzial für eine neue, von ethischen Grundsätzen geprägte Bildung bereitgestellt, die auf anthropologischen Grunderfahrungen als verbindendem Element beruht. Inhaltlich findet die Flucht der Migranten so ein Pendant in der Flucht des Protagonisten hin zu einer neuen ethischen Orientierung, die aber erst etabliert werden muss. Didaktisch münden die Ergebnisse in den *Critical-Literacy*-Ansatz, demzufolge Nicht-Wissen nicht als Abwesenheit von Wissen, sondern als schöpferisches Potenzial erscheint und im Unterricht genutzt werden soll. Übergeordnete Zielperspektive ist dabei die Erweiterung lesesozialisierungstheoretisch begründeter Lesekompetenzmodelle hin zu einer wissenspoetologisch ausgerichteten Literaturdidaktik.

Register

- Alterität 14, 158, 160f., 172, 178
Ästhetik, ästhetisch 68, 171, 234, 251, 256f.
 Textästhetik 256
 Wirkungsästhetik 58
Bildung 10f., 14, 22, 26, 35f., 44, 65f., 69f., 73, 76f., 81, 84f., 87, 89, 100, 105, 153, 159–161, 163, 168, 173, 227, 232
 Bildungsziel 81, 157, 160
 Demokratiebildung 81, 92
 ethische Bildung 11, 45, 67, 174
 Lehrerbildung 17, 80, 92, 179
 literarische Bildung 167, 178
 Politische Bildung 80, 87
 Wertebildung 12, 64, 76f., 80f., 83, 85, 92, 186
Bildungskanon 12, 14, 24, 40, 172
Bildungsstandards 80, 135, 157
Dilemma 10, 15, 51, 84f., 91, 198–200, 250, 253
 Dilemmasituation 15, 84, 90f., 198
Dystopie, dystopisch 10, 12, 16, 43–49, 51, 53–60, 62–73, 76, 90, 125, 166, 245–248, 250–252, 254–257
Ethik, ethisch 10f., 14, 16f., 40, 44f., 66–69, 72f., 87, 124, 159, 167, 174, 178, 206, 232–234, 236f., 247, 259, 261f., 264, 266, 270, 275
Gegenwart 12, 17, 38, 43, 47f., 55–58, 60, 63–65, 97, 102f., 110, 125, 129, 156, 166, 176f., 248, 250
Geschlecht 22, 89, 97f., 100f., 104, 107f., 122–129, 131–135, 159, 161
 Geschlechterrolle 12f., 97, 99, 102, 107, 116, 121f., 124, 129, 132–135
Gesellschaft, gesellschaftlich 9, 11–13, 15f., 23f., 26f., 35f., 39, 43f., 46–49, 51–55, 57f., 60f., 63–68, 73, 76–78, 83, 86f., 89f., 97–99, 103–105, 107–109, 113–115, 117, 121f., 125–129, 131f., 134, 163, 166–168, 172, 177–179, 185f., 191, 193, 196, 203, 206, 215f., 223, 226, 228, 230–232, 234, 236, 238f., 248–250, 252, 254f., 259–264, 268
Aufnahmegesellschaft 98, 103, 111, 114
Gesellschaftsordnung 49, 53, 55, 76, 104, 107
Herkunftsgesellschaft 111, 114
Leistungsgesellschaft 111
Gesellschaftskritik, gesellschaftskritisch 46, 49, 59, 61, 63, 66f.
Gewalt 15f., 33, 65, 71, 82, 98, 125, 129, 190, 192f., 199, 202, 206–218, 220–223, 234, 237, 252, 276
Grundwertebildung 12, 76f., 80, 92
Identität 13, 24, 27, 48–53, 57, 60, 69, 72, 104, 107, 109–116, 122, 124, 132f., 135, 146, 158, 172, 189, 191, 199, 212, 228, 236
 Identitätsbildung 64, 102, 104, 113
Inszenierung, inszeniert 10, 12, 21, 24, 26, 28, 31, 131, 273
Konflikt, konfligierend 11, 15, 49, 52f., 57, 59–63, 65, 68f., 72f., 98, 101, 103, 108–111, 134, 185f., 188f., 191–194, 196, 201, 213, 232f., 235f., 247, 254, 262, 267, 276
 Generationenkonflikt 103, 114, 116
 Wertekonflikt 10, 49, 54f., 57–61, 65, 68, 87f.
Lesen 9–12, 17, 21–32, 34–40, 43, 52f., 61, 76, 84f., 90, 157, 160, 171, 174, 178, 197, 226, 228, 260, 265, 268, 272
Literaturunterricht 12, 14f., 17, 23, 38–40, 43–45, 63, 66, 68, 76f., 88, 92, 115, 120, 124, 135, 167, 176f., 179, 185f., 206f., 245, 255f., 259
Migration 13f., 16, 83, 88, 97, 99f., 102–111, 114–116, 166–168, 170, 172f., 175f., 179, 189, 226–228, 230, 232f., 238–240
Moral, moralisch 9, 11, 16, 36, 40, 44, 48, 50, 53–55, 57, 60, 62, 64f., 68–73, 87, 120, 124, 168, 178, 189, 192, 196, 201, 206, 211f., 221, 223, 226f.,

- 230f., 233–236, 245, 251, 259, 261–263, 268, 274f.
- Narration, narrativ 10f., 49, 54, 57–61, 66, 68, 124, 143–145, 155, 171, 179, 187, 189, 191, 196, 239, 247, 269, 270, 272
- Reflexion, reflektieren 9–12, 14–17, 21, 23f., 27, 29–31, 34, 36, 38f., 43–45, 61–68, 70f., 73, 77, 81, 86f., 89–92, 98f., 101f., 111, 113, 123, 158f., 166–168, 170, 172–179, 203, 212, 216, 223, 254f., 259, 261, 263, 270, 274–276
- Urteilsbildung 15, 68, 178
- Utopie, utopisch 10, 28, 43, 48f., 56f., 62, 66, 246, 248, 250
- Vielfalt 13, 21, 73, 99, 102, 116, 120f., 123, 125, 129, 132–135, 196, 274
- Werte 10–16, 21f., 24–27, 35, 37–40, 43, 45, 47–49, 51, 53f., 56f., 63f., 66–73, 76–90, 92, 97, 101, 106, 109, 111, 115, 120, 122f., 125f., 128, 135, 159, 167, 178, 185, 191, 199, 206f., 211f., 215–217, 220–223, 225–227, 230, 232, 234–239, 245, 247f., 255, 259, 261, 263, 267f., 276
- Wertebildung 12, 64, 76f., 80f., 83, 85, 92, 186
- Werteeziehung 9, 11f., 15–17, 44, 85, 187, 201, 255
- Wertereflexion 17, 259, 263, 275
- Wertewandel 12f., 17, 79, 103, 122, 128
- Zukunft 9–12, 17, 43, 46–49, 53, 55, 57f., 64, 66f., 71, 104, 106, 108, 110, 115, 125, 144, 166, 169, 188–190, 200, 202, 206, 237, 246, 248, 256