

Stefan Leisten

WER WILL ICH SEIN?

**Ethisches Lernen an TV- und Videospielserien
sowie Let's Plays**

SCHÜREN

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung	11
2 Eine erste Berührung mit TV-, Videospielerien und Let's Plays	17
3 Philosophisch-theologischer Horizont	39
3.1 Notwendige Begriffsklärungen	41
3.2 Philosophischer Horizont aus individualethischer Sicht	43
3.2.1 Systematik der philosophischen Wissenschaft	43
3.2.2 Tugendethik: Sittlich richtiges Handeln ist <i>tugendhaft</i>	45
3.2.3 Deontologie: Sittlich richtiges Handeln ist <i>Pflicht</i>	50
3.2.4 Teleologie und Konsequentialismus: Sittlich richtiges Handeln ist, <i>mit dem bestmöglichen Nutzen</i> zu handeln	55
3.2.5 Diskursethik: Sittlich richtiges Handeln <i>erwächst aus Kommunikation</i>	59
3.3 Theologischer Horizont aus individualethischer Sicht	63
3.3.1 Systematik der theologischen Wissenschaft	65
3.3.2 Zentrale Aspekte im Alten Testament: Beziehung und Gesetz	65
3.3.3 Zentrale Aspekte im Neuen Testament: Die goldene Regel und das Doppelgebot der Liebe	68
3.3.4 «Autonome Moral im christlichen Kontext»: Sittlich richtiges Handeln unter <i>Einbezug von christlichem Menschenbild und Weltverständnis</i>	74
3.3.5 Exkurs: «Narrative Ethik»: Sittlich richtiges Handeln <i>erwächst aus Erzählungen</i>	77
3.4 Resümees	81
4 Psychologisch-pädagogischer Horizont ethischer Bildung	83
4.1 Wie kommen moralische Entscheidungen zustande?	85
4.1.1 Die kognitive Komponente: Moralisches Denken	88
4.1.2 Die situative Komponente: Moralisches Handeln und äußere Einflüsse	93
4.1.3 Die emotionale Komponente: Moralische Gefühle	97

4.2 Die Subjekte ethischen Lernens: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene	103
4.2.1 Biologisch-anthropogene Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte	105
4.2.2 Sozial-kulturelle Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte	108
4.3 Wie werden Jugendliche kompetent im ethischen Urteilen?	111
4.3.1 Lernen an Dilemmata: <i>Wertentwicklung</i>	115
4.3.2 Lernen an Werthaltungen: <i>Wertkommunikation</i>	118
4.4 Schulische Lernorte intentionaler ethischer Bildung	120
4.4.1 Regelmäßige Formate: Der Religionsunterricht, die Kooperation mit anderen Fächern und AGs	123
4.4.2 Temporäre Formate: Die Projektwoche und die Tage religiöser bzw. ethischer Orientierung	134
4.5 Resümee	138
5 Medientheoretischer Horizont der audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserie	141
5.1 Notwendige Begriffsklärungen	143
5.2 Serienarten und Abgrenzung von Einzeltiteln	147
5.3 Seriengenres: Von der Sitcom bis zum Horror	152
5.4 Mediale Verfügbarkeit: Vom TV-Gerät zum mobilen Web	155
5.5 Serienformen im Fokus: TV-, Videospielserie und Let's Play	160
5.5.1 Die klassische TV-Serie	160
5.5.2 Die Videospielserie	163
5.5.3 Das «Let's Play» als künstliche Serie	167
5.6 Die inhaltliche Konzeption und das kommunikative Umfeld einer Serie	170
5.6.1 Narration, Dramaturgie und Gestaltung	171
5.6.2 Figuren, Charaktere, Charakterisierung und Charakteristika	180
5.6.3 Social Media und Marketing	186
5.7 Resümee	191
6 Die audiovisuell-narrative Unterhaltungsserie als Medium ethischen Lernens	193
6.1 Pädagogische Argumente: Die «Serie» als Lernort ethischen Lernens	195
6.2 Rahmenbedingungen und Kriterien für die Nutzung von «Serien» im pädagogisch-ethischen Kontext	197
6.2.1 Die «Serie» als konstruiertes Unterhaltungsformat	198
6.2.2 Die Komplexität und Glaubwürdigkeit von Plot und Figuren	200
6.2.3 Die Nachvollziehbarkeit von Handlungen und Konsequenzen	202

6.2.4	Das Ende der Serie – Das Ende der Aktualität?	203
6.2.5	Die Vermittlung von Serieninhalten	204
6.2.6	Vom Realfilm zur Spielgrafik und der Stimme zur musikalischen Untermalung	206
6.3	Wie können Serieninhalte sinnvoll erschlossen werden?	207
6.4	Medienwirkung, Unterhaltung, Spannung und die Subjekte ethischen Lernens	215
6.5	Resümee	229
7	Ethisches Lernen anhand fiktiver Jugendfiguren aus audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserien	233
7.1	Pädagogische Argumente: Fiktive Jugendfiguren als Handlungsträger	234
7.2	Zentrale Überlegungen zu fiktiven Jugendfiguren aus audiovisuellen Serien	239
7.2.1	Identifikation, Identität(en) und Lebensweltbezug	239
7.2.2	Fiktion und Realität: Fiktive Figur und reales Individuum	249
7.2.3	(Nicht-)Wissen: Was ist über eine Figur im Plot bekannt?	253
7.2.4	Held oder Schurke? Die Rolle der Figur in der Serie und die pädagogisch-ethische Herangehensweise	257
7.3	Resümee	259
8	Das Modell ILJAS: Individualethisches Lernen anhand fiktiver Jugendfiguren aus Audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserien	261
8.1	Konzeption, Begründungszusammenhänge und Zielvorstellungen	261
8.1.1	Analyse-Aspekt <i>Institution und Lerngruppe</i>	263
8.1.2	Analyse-Aspekt <i>Serie und Erzählung</i>	271
8.1.3	Analyse-Aspekt <i>Plot, Figur und Identifikation</i>	284
8.1.4	Analyse-Aspekt <i>Moral, Ethik und Fachwissen</i>	290
8.1.5	Synthese: <i>Planung und Durchführung</i>	293
8.2	Chancen, Herausforderungen und Grenzen in der Arbeit mit dem Modell ILJAS	296
8.2.1	Chancen	296
8.2.2	Herausforderungen	300
8.2.3	Grenzen	302
8.3	Gesamtübersicht	303
9	Die Arbeit mit dem Modell ILJAS anhand von MODERN FAMILY	313
9.1	Analyse: Die vier Aspekte der ersten Phase	314
9.2	Synthese: Haleys Geschichte	331
9.3	Eindrücke aus der praktischen Umsetzung	346

10 Abschluss...?	355
11 Quellen- und Literaturverzeichnis	359
11.1 Audiovisuelle Medien	359
TV-Serien mit Jugendfiguren	359
Videospieldserien mit Jugendfiguren	360
Sonstige Kino-/TV-Serien	360
Sonstige Videospieldserien	361
Sonstige Filme	362
Sonstige nicht-serielle Videospieldspiele	362
11.2 Abbildungen und Quellen	362
Abbildungen	362
Quellen	362
11.3 Literatur	364

1 Einleitung

Die Gründe für das ethische Lernen an TV-, Videospielserien und Let's Plays¹ sind vielfältig. Der Pool kommerziell-narrativer Unterhaltungsserien ist gewaltig und wird stetig um neue Geschichten erweitert, während gleichzeitig Produkte nach längerer oder kürzerer Laufzeit abgeschlossen werden. Die Serienwelten reichen von der Reihe bis zur Endlosserie und von der Comedy bis zum Drama. Neben unterschiedlichen erzählerischen Spezifika und einem variierenden kognitiven Anspruch zeichnen sich die seriellen Erzählungen durch ihre jeweilige Zielgruppenorientierung aus. Fasst man unter der audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserie die TV-Serie, die Videospielserie und das Let's Play, so sind Produkte von insgesamt drei Serienformen im Pool vertreten, die sich in den gerade genannten Aspekten, in ihrer Verfügbarkeit und besonders in ihrer Rezeption stark voneinander unterscheiden. Dies sind die Gründe, warum in dieser Arbeit ein allgemeines Modellerarbeitet wird, welches nicht durch bestimmte TV-, Videospielserien und Let's Plays konstituiert wird, sondern sich vielmehr an seriellen Kriterien und Kategorien orientiert, die in den einzelnen Serienformen von Bedeutung sind. Auf diese Weise soll das *Modell ILJAS*² aktuell gehalten werden und flexibel einsetzbar sein.

In den letzten Jahren ist es zu einem rasanten Ausbau von großen Online-Streaming-Plattformen gekommen, die mittlerweile sogar eigene hochwertige Serien produzieren – und das teils mit sehr bekannten Lizenzen, wie etwa das Beispiel Netflix im Verbund mit dem US-amerikanischen Comicverlag Marvel bzw. Disney³ zeigt. Selbiges trifft auf den Videospielebereich zu, indem die meisten Spiele mittlerweile über Onlineplattformen gespielt werden. Diese Entwicklung legte erst den Grundstein für episodenhafte Geschichten jenseits der Reihe. Die zahlreichen Let's Plays auf

- 1 In einem Let's Play spielen und kommentieren sogenannte Let's Player*innen ein Videospiel. Dies wird aufgezeichnet, bearbeitet und in den meisten Fällen episodenhafte auf Online-Videoplattformen hochgeladen.
- 2 *Modell ILJAS*: Individualethisches Lernen anhand fiktiver Jugendfiguren aus audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserien.
- 3 Beispielsweise DAREDEVIL (2015–2018; Episodenserie; Action), THE DEFENDERS (2017; Episodenserie; Action), IRON FIST (2017–2018; Episodenserie; Action), JESSICA JONES (2015–2019; Episodenserie; Action), THE PUNISHER (2017–2019; Episodenserie; Action) und LUKE CAGE (2016–2018; Episodenserie; Action).

Videoplattformen sowie die dortigen Kommentare und Klickzahlen verdeutlichen, dass es sich bei dieser Serienform ebenfalls nicht um ein Randphänomen handelt. Entsprechend gibt es ein sehr großes serienaffines Publikum. Die dort verorteten Produkte sollen ihr Publikum vor allem unterhalten und haben eher selten eine Bildungsabsicht. Das Fehlen einer solchen schließt jedoch nicht aus, dass trotzdem moralische Implikationen vorhanden sind und Ansichten sowie Entscheidungen auf unterschiedliche Weise begründet werden. Werte und Normen sind auf der Produktebene, der inhaltlichen Ebene und im Fall der Let's Plays bei dem bzw. der Spielenden vorhanden und werden auf unterschiedliche Weise einem breiten Publikum kommuniziert. Zuschauer*innen werden im Fall der TV-Serien und Let's Plays mit fremden Entscheidungen und Ansichten konfrontiert, während in einigen Videospieldserien die Spieler*innen sogar selbst in wichtige Entscheidungsprozesse eingebunden werden.

Die Konfrontation mit moralischen Ansichten und die eigenen Entscheidungen bieten Diskussionspotenzial und regen zur kreativen Auseinandersetzung im privaten Umfeld, in Foren, Kommentarsektionen und Videos an. Ein Beispiel hierfür ist die Videospieldserie LIFE IS STRANGE⁴, deren Episoden über zehn Monate diskutiert wurden. Neben dem Ausgang der Geschichte standen auch Figurenschicksale im Mittelpunkt verschiedener Diskurse, die durch die Veröffentlichung einer neuen Episode bereichert wurden. Serien schaffen folglich Gemeinschaft und dürfen daher nicht auf das reine Bildschirmgeschehen reduziert werden. TV-Serien, Videospieldserien und Let's Plays begleiten Menschen zudem je nach Konsumverhalten über einen längeren oder kürzeren Zeitraum und in unterschiedlicher Intensität hinweg. Figuren «leben» neben dem eigenen Leben bzw. begleiten Lebensabschnitte und können die eigene Identität prägen. Dieser Effekt kann sich verstärken, wenn es sich um Heranwachsende handelt, die weniger Lebenserfahrung aufweisen als ein Erwachsener und in prägenden Lebensabschnitten ein Produkt konsumieren.

Die kantische Frage «Was soll ich tun?»⁵ lässt sich im Fall der Videospieldserien direkt auf die Spieler*innen übertragen, wenngleich aus programmiertechnischen Gründen nur bestimmte Handlungsoptionen zur Auswahl stehen und eigene Lösungen nicht miteinbezogen werden können. Mit Blick auf die TV-Serien und Let's Plays lässt sich die Frage abwandeln:

4 LIFE IS STRANGE (seit 2015; Miniserie; Adventure/Mystery/Thriller).

5 Vgl. Kant, Immanuel / Jäsche, Gottlob Benjamin (Hrsg.); Kinkel, Walter (Hrsg.): *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*, Leipzig 1920³, S. 27 (alle vier Fragen); vgl. Kant, Immanuel / Heidemann, Ingeborg (Hrsg.): *Kritik der reinen Vernunft*, Ditzingen 2013, B832–B833, S. 815 (drei Fragen mit Bezug zum Menschen).

Was soll die Figur tun, bzw. was hätte sie tun können? Diese Überlegungen weisen auf den individualethischen Ansatz der vorliegenden Arbeit hin. Der Unterschied zwischen der Individual- und der Gesellschafts- bzw. Sozialethik liegt dabei im Fokus begründet.⁶ Er «liegt [...] in der Zuschreibung der Handlung zu einem bestimmten Urheber, also darin, ob der einzelne Akteur bzw. die Mehrzahl von Akteuren im einzelnen Fall für sich selbst handeln oder mit ihrem Handeln eine Gemeinschaft repräsentieren.»⁷ Damit ist eine eigene Positionierung gemeint, die sich nicht zwingend mit den Meinungen einer Gruppe decken muss. Das Individuum repräsentiert sich selbst und spricht nicht für eine Gemeinschaft. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass auch andere Menschen von einer Handlung und möglichen Konsequenzen betroffen sein können, sie ebenfalls vertreten oder auch Impulse bei der Entscheidungsfindung liefern. Es geht daher um «die moralischen Werte und Normen des Einzelnen, während innerhalb der Sozialethik die Werte und Normen von Gemeinschaften im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen.»⁸

Warum sollte man sich aber für einen solchen individualethischen Ansatz entscheiden, wenn ein ethischer Kompetenzerwerb stattfinden soll? «Die Analyse des Wertewandels zeigt auf, dass wir es mit einer Zunahme von Werten zu tun haben, die auf das Individuum bezogen sind. Diese Werte stehen aber nicht in einer negativen Wechselbeziehung zu sozial orientierten Werten.»⁹ Die Shell-Jugendstudie, auf die noch ausführlicher in dieser Arbeit eingegangen wird, liefert Argumente für diese Aussage:

Auch 2015 gilt, dass enge persönliche Beziehungen für junge Menschen der wichtigste Anker eines guten und erfüllenden Lebens sind. Zugleich wollen Jugendliche eine Person mit eigenem Profil sein. Deswegen bewerten sie Eigenverantwortung und Unabhängigkeit [64 %] hoch. Wichtig ist ihnen auch, die eigene Phantasie und Kreativität zu entwickeln [55 %].¹⁰

- 6 Vgl. Höffe, Otfried: *Ethik. Eine Einführung*, München 2013, S. 10.
- 7 Von der Pfordten, Dietrich: *Normative Ethik*, Berlin 2010, S. 365.
- 8 Blume, Thomas: «Individuethik», in: Rehfus, Wulff D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Philosophie*, Göttingen 2003, S. 405.
- 9 Ziebertz, Hans-Georg: «Ethisches Lernen», in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2008⁵, S. 402–419, S. 406.
- 10 Gensicke, Thomas: «Die Wertorientierung der Jugend (2002–2015)», in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun / TNS Infratest Sozialforschung (Koordination): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, Frankfurt a. M. 2015, S. 237–272, S. 239f.

Weiterhin wird konstatiert, dass «[e]in wesentliches Merkmal der Identitätsbildung im Jugendalter [...] sowohl die Entwicklung von Bindungsfähigkeit als auch von Individualität [ist].»¹¹ Dabei sind die Jugendlichen auch immer Teil einer Gesellschaft, in der sie sich als Individuen verorten und in die sie sich einbringen sollen. So müssen «junge Menschen [zugleich] Haltungen zu den gesellschaftlichen Regeln entwickeln, welche ihrer Individualität unter Umständen Grenzen setzen.»¹²

Eine individualethische Perspektive ermöglicht die Diskussion von moralischen Ansichten, die sich in individuellen Entscheidungen und Handlungen widerspiegeln. Sie liegen im direkten Einflussbereich der handelnden Person, sodass ihnen eine Relevanz zugeschrieben werden kann. Sie werden nicht durch eine Gemeinschaft vorgegeben, was die Bedeutung der moralischen Haltung der einzelnen Person unterstreicht. Es wird eine eigene Position vertreten, die in Gruppenentscheidungsprozessen Eingang finden, durch diese jedoch auch beeinflusst werden kann. Das Individuum wird angesprochen und muss zu einer eigenen Entscheidung kommen, die begründet und aus eigener Überzeugung heraus vertreten werden muss. Dies sensibilisiert für die Bedeutung der eigenen Meinung und Person in praktischen Entscheidungsprozessen, in denen oft Standpunkte von anderen Personen adaptiert werden, keine eigene Meinung gebildet oder der eigenen Peer gefolgt wird. Mit einem individualethischen Ansatz besteht die Möglichkeit, den eigenen moralischen Ansichten und ethischen Theorien Relevanz zu verleihen bzw. jene Relevanz für das eigene Leben wieder in Erinnerung zu rufen. Bestenfalls werden moralische Ansichten und Urteile anhand ethischer Theorien begründet. Ebenso ist eine metaethische Reflexion vor dem Hintergrund eines individualethischen Ansatzes möglich. Der individualethische Ansatz hat auch Folgen für die Diskussion von sozialetischen Theorien und Ansätzen, denen mit dem Wissen um die praktische Bedeutung ethischer Bildung und einem zuvor erfolgten ethischen Kompetenzerwerb anders begegnet wird.

Die fiktiven Jugendfiguren korrelieren mit diesem Ansatz. Sie teilen das biologische Alter mit den Lernenden, was weitreichende Auswirkungen auf ihre Konzeption, ihre Verortung im Plot und die Beschäftigung mit ihnen hat. Auf diese Weise können Perspektiven eher übernommen und Beziehungen einfacher hergestellt werden. Fiktive Jugendfiguren bieten daher, unter Einbezug anderer charakterlicher Merkmale und lebensweltlicher Bezüge, die Chance eines größeren Identifikationspotenzials. Die Jugendfiguren umfassen dabei Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.

11 Ebd., S. 240.

12 Ebd.

Die vorliegende Arbeit nimmt sich der Serienthematik an, indem sie untersucht, wie individualethisches Lernen anhand fiktiver Jugendfiguren aus audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserien möglich und aus welchen Gründen dieses spezielle Konzept vor dem Hintergrund des ethischen Lernens an institutionell-schulischen Lernorten sinnvoll ist. Die Leistung dieser Arbeit liegt in der begründeten Aufarbeitung und Verknüpfung aktueller interdisziplinär-wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der eigenen Positionierung zu diesen. Dies geschieht mit dem Ziel, ein nachhaltiges, effizientes und ökonomisches Konzept zu begründen, welches eine Möglichkeit zum ethischen Lernen an audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserien bietet. Im Folgenden soll kurz auf die einzelnen Kapitel der Arbeit eingegangen werden.

Im *zweiten Kapitel* geht es um eine erste Berührung mit TV-, Videospiele-serien und Let's Plays. Es richtet sich an interessierte, serientheoretisch unerfahrene Leser*innen und schließt Entwicklungen, benötigte Fachbegriffe sowie notwendiges Grundlagenwissen ein. Nach diesem kurzen Einblick liegt der Fokus im *dritten Kapitel* auf historisch, wissenschaftlich und gesellschaftlich bedeutenden ethischen Theorien, ihre wissenschaftliche Verortung und kritische Aufarbeitung sowie damit zusammenhängenden zentralen Grundbegriffen. Die spezifischen Theorien begründen dabei exemplarisch das Verständnis des ethischen Kompetenzerwerbs, wie es im *Modell ILJAS* vertreten wird. Im *vierten Kapitel* steht zunächst die Frage im Mittelpunkt, wie eigene moralische Entscheidungen und Haltungen zustande kommen und welche Komponenten hierbei eine Rolle spielen. Im Anschluss werden biologisch-anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen der Lernenden in den Blick genommen, welche die Themen- und Medienwahl mitbestimmen und grundlegend für ethische Lernprozesse sind. Diese werden durch ausgewählte Modelle ethischen Lernens ermöglicht, die im Folgekapitel begründet werden. Die dortigen Gedanken definieren das Verständnis einer modernen ethischen Bildung, die das *Modell ILJAS* vertritt, und liefern neben grundlegenden Konzepten auch Anknüpfungspunkte für die folgenden medialen Überlegungen. Die schulischen Lernorte im letzten Abschnitt definieren die vorgesehenen Einsatzorte des Modells und thematisieren gleichzeitig deren spezifischen Vorgaben, die bei der Konzeption des Modells berücksichtigt werden müssen. *Kapitel fünf* stellt die systematische Aufarbeitung des zweiten Kapitels dar, in welchem ein grundlegendes Verständnis für die Serienthematik geschaffen wurde. Die Strukturierung von Erzählungen, die Konnektivität von Episoden und das Genre von TV-, Videospiele-serien und Let's Plays stellen zentrale Merkmale dar, nach denen eine sinnvolle Einteilung der verschiedenen Produkte stattfinden kann. Daneben spielen auch die Erzählstruktur und die Figurenkonzeption mit Blick auf den kognitiven Anspruch und das Identifikationspotenzial eine fundamentale Rolle. Neben dem Pro-

dukt selbst sind die Zuschauer*innen und Spieler*innen einer Serie von Bedeutung, die sich durch kreative Auseinandersetzungen und Diskussionen auszeichnen können. *Kapitel sechs* legt auf Basis der vorangegangenen Kapitel zentrale Argumente für den Gebrauch von audiovisuell-narrativen Unterhaltungsserien mit dem Ziel des ethischen Kompetenzerwerbs dar. Bei den darauffolgend ausgeführten Bedingungen und Kriterien geht es zum einen um Voraussetzungen für ethische Lernprozesse, die erfüllt sein müssen. Zum anderen sollen die einzelnen Punkte die Immersion – das Eintauchen in eine Geschichte – ermöglichen, um ihr auf diese Weise eine Relevanz zukommen zu lassen. Da Serien unter Umständen hinsichtlich ihres Folgen- und Staffelumfangs, aber auch mit Blick auf ihr inhaltliches und erzählerisches Niveau sehr komplex sein können, stellt sich die Frage nach Möglichkeiten der Erschließung. In diesem Zusammenhang wird ein Konzept begründet, welches aus medialer Sicht sinnvoll und aus pädagogischer Perspektive praktikabel an schulischen Lernorten zum ethischen Kompetenzerwerb einsetzbar ist. Dabei spielen die Rezeption und Wirkung von Medien, die Frage, wie Unterhaltung definiert werden kann, sowie die Rolle der Spannung in narrativen Unterhaltungsmedien eine große Rolle für den angestrebten ethischen Lernprozess. Abschließend wird die Lerngruppe unter medialen Gesichtspunkten betrachtet. Im *siebten Kapitel* wird das Konzept, welches das ethische Lernen an fiktiven Jugendfiguren proklamiert, in der Theorie vervollständigt. Analog zum vorangegangenen Kapitel werden zunächst zentrale Argumente herausgestellt, die den Mehrwert der fiktiven Jugendfiguren für Identifikationsprozesse hervorheben. Danach geht es um die Identifikation, die Identität(en) und den Lebensweltbezug, die an dieser Stelle in ihrem Verständnis und ihrer Funktion dargelegt werden. Die wechselseitige Beziehung von Fiktion und Realität beeinflusst vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ergebnisse die Rezeption von seriellen Inhalten. Die Rezeption ist dabei durch eine subjektiv-selektive Wahrnehmung gekennzeichnet, die im Anschluss betrachtet wird. Unter Einbezug dessen endet der inhaltliche Teil des Kapitels mit der Frage nach der Beschaffenheit einer Figur und der pädagogisch-ethischen Herangehensweise. Das *achte Kapitel* begründet auf Basis der vorangegangenen Ergebnisse das *Modell ILJAS* und beleuchtet die Chancen und die Herausforderungen, die es zu bedenken und zu bewältigen gilt, aber auch die Grenzen des Konzepts. Dies bildet den wissenschaftlichen Ertrag dieser Arbeit. Es folgt ein praktisches Beispiel im folgenden *neunten Kapitel*. Den Abschluss bildet das *zehnte Kapitel*, welches einen kurzen Rückblick auf zentrale Gedanken des *Modells ILJAS* bietet, das praktische Beispiel in das Verständnis des Modells einordnet und dabei der Frage nachgeht, inwiefern aus medialer, thematischer und konzeptioneller Sicht an dieser Stelle überhaupt von einem Abschluss gesprochen werden kann.