

Das Phänomen *Empathie* beim Lesen literarischer Texte Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung

Ralph Olsen

Eine häufige Antwort von Lehramtsstudierenden auf die Frage „Was ist *Empathie* hinsichtlich der Rezeption literarischer Texte?“ lautet: „Wenn der Leser die Perspektive des Protagonisten übernimmt!“. Oft vertreten wird auch die Ansicht, dass es sich um eine „Einfühlung in den Protagonisten“ handle. Auf tiefer zielende Nachfragen hin kommen sehr unterschiedliche, bisweilen diffuse Vorstellungen zum Vorschein, aus denen hervorgeht, dass die Antwortenden im Unklaren darüber sind, ob es sich bei einer ‚literarischen Empathiefähigkeit‘ um emotionale oder/und kognitive Fähigkeiten handelt – und was damit gemeint ist. Es ist anzunehmen, dass sich dieses nicht-repräsentative Ergebnis bei einer Befragung von Deutschlehrern bestätigen ließe.

Die folgenden Überlegungen sollen dazu beitragen, den für die Literaturdidaktik wichtigen Terminus *Empathie*¹ inhaltlich zu schärfen, um eine klarere Vorstellung davon zu gewinnen, was es heißt, empathisches Lesen zu fördern.

Allgemeine Annäherungen der Literaturdidaktik an das Phänomen *Empathie*

Die Literaturdidaktik interessiert sich für Voraussetzungen, Wirkungen und Funktionen, die im Zusammenhang mit dem Lesen literarischer Texte stehen.² Damit verbunden sind Diskussionen um die Ziele des Literaturunterrichts. Kaspar H. Spinner hat im Jahre 1999 wichtige literaturdidaktische Ziele zusammengetragen³: Förderung der Freude am Lesen, Texterschließungskompetenz, Literarische Bildung, Förderung von Imagination und Kreativität, Identitätsfindung und Fremdverstehen sowie Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen. Zu *Identität und Fremdverstehen* führt er hinsichtlich des ‚Fremdverstehens‘ aus:

„Literatur ist [...] auch ein Medium für die Entfaltung von Fremdverstehen. Daraus ergibt sich als ein grundlegendes Ziel für den Literaturunterricht eine Förderung der Überwindung von Egozentrik, der Einübung in Empathie und der Fähigkeit, verschiedene Erfahrungsweisen miteinander in Beziehung zu setzen.“⁴

¹ Ein theoretisch und empirisch ‚unterbelichteter‘ Begriff, vgl. Schmitt: *Empathie*, S. 256.

² Sie wird dies in den nächsten Jahren verstärkt verfolgen müssen, da der Stellenwert von (Buch-) Literatur in der Mediengesellschaft neu ‚ausgehandelt‘ werden muss, vgl. Eggert/Garbe: *Literarische Sozialisation*, S. 4 u. S. 159 sowie Bogdal: *Literaturdidaktik*, S. 29.

³ Vgl. Spinner: *Konzepte*, S. 597 ff. u. Spinner: *Zielsetzungen*, S. 168 ff.

⁴ Spinner: *Zielsetzungen*, S. 171.

Die von Spinner gewählte syntaktische Anordnung lässt nur die Lesart zu, dass *Empathie* von ihm als ein Teilbereich des Fremdverstehens aufgefasst wird. Ich werde später darauf zurückkommen, wie diese Zuordnung zu bewerten ist. Zunächst ist es von Interesse, dass Spinner zum einen *Empathie* nicht näher definiert, zum anderen von einer ‚Einübung‘ spricht. Es ist zwar nicht auszuschließen, dass er auch innerliterarische Phänomene zu erfassen beabsichtigt – auf Grund der übergeordneten Kategorisierung jedoch (insbesondere ‚Identitätsfindung‘) scheinen hier außerliterarische Zielsetzungen avisiert zu sein.

Ein paar Jahre später hat Spinner einen Beitrag in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* vorgelegt, der auf eine große Resonanz in der Fachdidaktik stieß.⁵ In diesem Beitrag stellt er elf kompetenzorientierte Aspekte vor, die beim *Literarischen Lernen* eine Rolle spielen (sollen). Hinsichtlich des vierten Aspektes (*Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*) schreibt er:

„Da insbesondere moderne Literatur den Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren legt, kommt der Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit eine zunehmende Bedeutung zu.“⁶

Es ist erstaunlich, dass *Empathie* nun nicht ein Teilbereich des Fremdverstehens sein soll, sondern vielmehr als eine bestimmte – und zwar emotionale – Stufe der ‚Perspektivenübernahme‘ betrachtet wird. Eine andere Stufe innerhalb dieses Konstrukts sei eine kognitive ‚Auseinandersetzung mit Fremdheit‘. Dieser Umgang mit einem inhaltlich viel stärker ausdifferenzierbaren Terminus wirkt fachdidaktisch sorglos und ist kein Einzelfall. Das Phänomen *Empathie* wird in fachdidaktischen Veröffentlichungen nicht selten gestreift – viel häufiger jedoch besonders betont und als bedeutend hervorgehoben. Erstaunlicherweise findet jedoch keine tiefer gehende begriffliche Klärung statt. In einer weit verbreiteten Einführung in die Fachdidaktik Deutsch beispielsweise heißt es:

„Damit die Handlungsimpulse, Denk- und Gefühlsmuster in literarischen Werken nachvollzogen werden können, benötigt der Schüler **Empathie**, die Fähigkeit, sich in die Personen einzufühlen, die wiederum dem Jugendlichen helfen kann, seinen Alltag zu bewältigen.“⁷

Zwei Aspekte erscheinen hier hervorhebenswert: Zum einen die Formulierung ‚in [...] Personen einzufühlen‘, zum anderen die praktische Folge einer solchen Tätigkeit, nämlich die zukünftige ‚Alltagsbewältigung‘. Das ‚Einfühlen in Personen‘ wird als eine Fähigkeit verstanden, die der Schüler in außerliterarischen Zusammenhängen geschult habe und nun auf ‚Personen‘ – in diesem Zusammenhang ‚literarische Figuren‘ – in einem literarischen

⁵ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen.

⁶ Ebd., S. 8.

⁷ Schuster: Einführung, S. 96 (Hervorhebung im Original). Er weist kurz danach etwas zusammenhangslos darauf hin, dass der Begriff der ‚emotionalen Intelligenz‘ umfassender (als *Empathie*) definiert sei. Dies ist sicherlich richtig, da Goleman, der die Wendung *Emotionale Intelligenz* geprägt hat, von einer ‚Schulung der Gefühle‘ spricht, die in seinem Sinne beinahe alles Denkbare umfasst – vom Streitschlichterprogramm bis zum Leseunterricht, vgl. Goleman: *Emotionale Intelligenz*, S. 340. Es ist jedoch problematisch, dass Goleman Emotion und Kognition nicht miteinander in Verbindung bringt (vgl. auch in diesem Beitrag den Abschnitt *Emotion und Kognition*).

Text anzuwenden vermag. Zugleich könne das literarische Lesen seinerseits einen Beitrag dazu bilden, diese Fähigkeit für das ‚wirkliche Leben‘ anzubahnen oder auszubauen.

Einen ähnlich holprigen Pfad verfolgen Abraham/Kepser: Sie verweisen darauf, dass Literatur für drei verschiedene, sich überlappende Bereiche von Bedeutung ist, wobei hier nur der Bereich der „individuellen Bedeutsamkeit“ von Interesse ist. Die Autoren sprechen davon, dass ein Rezipient „durch die Anteilnahme am Schicksal anderer (Empathie) Entlastung von den eigenen schwierigen Lebensumständen [...] (Katharsis)“⁸ erfahre. Zwar klingt „Anteilnahme“ zunächst in der Bewertung zurückhaltend, doch die enge Bezugnahme auf „Schicksal“ und – als pauschal postuliertes Rezeptionsergebnis – auf „Katharsis“ schlägt allzu leichtfertig einen Bogen zu (heute diskussionsbedürftigen) Aristotelischen Grundannahmen. Und nebenbei bemerkt: Warum z.B. sollte sich jeder potenzielle Rezipient in „schwierigen Lebensumständen“ befinden? Im Verlauf ihrer Ausführungen arbeiten Abraham/Kepser mit einem weiteren Terminus, der auch von Spinner verwendet wird – sie verstehen diesen jedoch anders: „Wer einen Schritt über das identifikatorische Lesen hinauskommt, dem erlaubt die Begegnung mit literarischen Figuren u.U. auch Fremdverstehen“⁹. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass *Empathie* eine niedrigere Form einer (emotionalen?) Anteilnahme sei und ‚Fremdverstehen‘ anscheinend nur einer begrenzten Anzahl von Rezipienten zur Verfügung stehe. Interessant ist, dass der Terminus ‚Anteilnahme‘, den Abraham/Kepser auch in den Bereich des Kognitiven verorten, Verwendung findet.¹⁰

Instrumentalisierung literarischer Texte

Bevor ich versuche, das Phänomen *Empathie* näher in Bezug auf literarische Rezeptionsprozesse zu beleuchten, soll kurz ein didaktisches Dilemma angerissen werden, das insbesondere bei *Empathie* eine wichtige Rolle zu spielen scheint: die (so genannte) Instrumentalisierung von Literatur. Vor dem Hintergrund älterer lesepädagogischer Vorstellungen mit ihrer Betonung der ‚Nützlichkeit‘ von Texten ist bis heute immer noch strittig, inwieweit literarische Texte, vor allem bei ihrem Einsatz in der Schule, pädagogisch funktionalisiert werden dürfen.¹¹ Fritzsche hat in diesem Zusammenhang deutlich zwischen ‚Lerngegenstand Literatur‘ und ‚Lernmedium Literatur‘ unterschieden.¹² Abraham/Launer konstatieren: „Den Vorwurf der Funktionalisierung ästhetischer Phänomene nehmen wir

⁸ Abraham/Kepser: Literaturdidaktik, S. 11.

⁹ Ebd.

¹⁰ Auch Abraham/Beisbart (vgl. Fremdwahrnehmung) haben eine sehr eingeschränkte (dualistisch geprägte) Auffassung vom Phänomen *Empathie*.

¹¹ So wurde die Stärkung von *Empathie* in der traditionellen Diskussion „übergeneralisierend ‚Lebenshilfe‘ genannt.“ (Groeben: Einleitung, S. 27).

¹² Vgl. Fritzsche: Didaktik und Methodik.

gelassen in Kauf; Umgang mit Literatur in der Schule bedeutet allemal deren Funktionalisierung.“¹³

Literatur ist für Abraham/Launer unter anderem ein Medium für „[...] Reflexion und [...] Kommunikation über Sach- und Wertfragen, über Fremd- und Selbstverstehen, über Außen- und Innenwelt [...]“¹⁴ und aus der Rezeption könnten unter anderem „anthropologische Dispositionen wie Fühlen und Mitfühlen“¹⁵ resultieren. Auffällig ist, dass verbreitet unbestimmte Termini Verwendung finden.

Emotion versus Kognition

Beim Phänomen *Empathie* tritt ein Problem deutlich hervor, das weitreichende Folgen hat: die polarisierend-konstruierende Vorstellung einer Abgrenzungsmöglichkeit zwischen ‚Kognition‘ und ‚Emotion‘. In der Psychologie hat Lazarus¹⁶ eine viel beachtete kognitive Emotionstheorie entwickelt. Er vertritt die Ansicht, dass kognitive Prozesse Emotionen vorgeschaltet seien und einen Bestandteil der Emotionen darstellten. Eine wissenschaftliche Betrachtung von Emotionen müsse daher in erster Linie kognitive Bewertungsprozesse untersuchen. Zajonc¹⁷ hingegen ist der Auffassung, dass Emotionen den kognitiven Prozessen vorgeschaltet seien bzw. sie begleiten können und plädiert dafür, Kognition und Emotion als weitestgehend unabhängige Systeme zu betrachten. Vermittelnde Ansätze der Psychologie versuchen, die Kontroverse zu überwinden, indem sie für eine Integration der beiden Phänomene eintreten und den Fokus darauf lenken, ihre funktionalen Beziehungen zueinander in den Blick zu nehmen. Ein Vertreter dieser Richtung ist zum Beispiel Lantermann¹⁸, der Emotion und Kognition nicht als getrennte Phänomene, sondern als Akzentuierungen eines einheitlichen psychischen Prozesses veranschlagt.

Aus soziologischer Perspektive weist Vester darauf hin, dass die Unterscheidung von Kognition, Emotion (und zumeist auch Motivation) auf wissenschafts- und kulturgeschichtlichen Konventionen beruhe¹⁹ und dass ein Insistieren auf den Vorrang kognitiver Aspekte „lediglich Manifestationen eines überholten kartesischen Dualismus“²⁰ darstelle. In ähnlicher Manier konstatiert Dörner, ein Vertreter der Theoretischen Psychologie, hinsichtlich dieses Verhältnisses: „Wir haben es mit einem System interagierender Instanzen zu tun, welches man nicht erfassen wird, wenn man sich auf das Studium seiner Teile beschränkt.“²¹

¹³ Abraham/Launer: Weltwissen, S. 4.

¹⁴ Ebd., S. 2.

¹⁵ Ebd., S. 26.

¹⁶ Vgl. Lazarus: Thoughts on the relations.

¹⁷ Vgl. Zajonc: On the primacy.

¹⁸ Vgl. Lantermann: Handlung und Emotion.

¹⁹ Vgl. Vester: Emotion, S. 69.

²⁰ Ebd., S. 71.

²¹ Dörner: Verhalten, S. 180.

Diese Einsichten sind also in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen weithin und schon lange bekannt²², so dass es schwer nachzuvollziehen ist, dass gerade in der Fachdidaktik, die immer auch allgemeine bildungswissenschaftliche Implikationen aufweisen muss, derartige Überlegungen – wie später noch deutlich aufgezeigt wird – ignoriert werden.

Leonhards pädagogische Warnung sollte deshalb auch endlich von der Fachdidaktik Deutsch gehört werden:

„Solange an dem Gegensatz von Rationalität und Emotionalität festgehalten wird, verschiebt eine Aufwertung der Gefühlserziehung lediglich die Akzente in der jeweiligen Bewertung, überwindet jedoch den Dualismus nicht. Es geht deshalb nicht um eine gesonderte, zusätzliche Gefühlserziehung neben der Verstandeserziehung, sondern um die Einsicht, daß, und wie jeweils, Verstandesvorgänge und Gefühlsvorgänge einander bedingen und voraussetzen [...]“²³

Versuch einer terminologischen Annäherung

Der Begriff *Empathie* wurde (und wird) historisch so vielseitig (wissenschaftlich) verwendet, dass der Versuch einer begriffsgeschichtlichen Skizze den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde. Dennoch strebe ich hier an, die wesentlichen Eckpunkte darzulegen, die für die begriffliche Verwendung in der Literaturdidaktik von Interesse sein dürften.²⁴

Das griechische Wort *empathia* (= Leidenschaft) wurde Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Bedeutung ‚Einfühlung‘ ins Englische eingeführt. Im Zuge der Eindeutschung des Terminus *empathy* herrscht bis heute eine Kontroverse um die ‚richtige‘ Bedeutung vor. Grob skizziert: Während sich die einen an Einfühlungskonzepte anlehnen, betonen andere stärker das Erkennen von Emotionen.

Es liegt nahe, sich zunächst der Philosophischen Hermeneutik zu widmen, da der Terminus *Empathie* eng mit dem Verstehensbegriff verknüpft ist. Schmitt hat in seiner umfassenden, theologisch-ethischen Arbeit ‚Einfühlungskonzepte‘ von Augustinus über Schleiermacher bis hin zu Gadamer beleuchtet.²⁵ Wenngleich insbesondere Schleiermachers Erwägungen, die

²² Schelp/Kemmler kritisieren die nicht mehr zu überschauende Begriffsvielfalt in diesem Bereich und liefern folgende Definition: „Emotion ist der theoretische Begriff für komplexe organisierte psychologische Zustände, die von neuronal-hormonalen Systemen vermittelt werden und die subjektives, affektives Erleben, kognitive Prozesse (gefühlbetonte Gedanken), physiologisch-körperliche Reaktionsmuster und Verhaltensäußerungen einschließen.“ (Emotion und Psychotherapie, S. 25).

²³ Leonhard: Pädagogische Menschenkunde, S. 285.

²⁴ Einen guten Überblick (aus pädagogischer Sicht) zu den vielfältigen wissenschaftlichen Auffassungen hinsichtlich des Phänomens *Empathie* bietet Liekam: Empathie. Der medizinische Bereich wird im Folgenden nicht diskutiert: In neurologischer Hinsicht soll sich die biologische Grundlage der Empathie im Mandelkern und seinen Verbindungen zum Assoziationsbereich der Sehrinde befinden, vgl. Brothers 1989.

²⁵ Vgl. Schmitt: Empathie, S. 198-247. Er geht von ‚Alltagskommunikationen‘ aus, so dass seine Überlegungen nur bedingt auf das Spezifikum der literarischen Kommunikation zu beziehen sind. Seine teil-hermeneutische Fokussierung und eine damit verbundene Rehabilitierung des Empathiebegriffs allgemein sind jedoch von großem Wert. Er begreift *Empathie* als ein Vermögen, „die in Erzähl- und Gefühlsbildern sich zeigende ‚innere‘ Welt des Kommunikationspartners wertinterpretativ aufzugreifen und damit die ureigene Perspektive des je anderen Erlebens und Wertnehmens in die Prozesse der sozialen Orientierung zu integrieren“ (S. 252). Eine Analogiebildung zum literarischen Verstehen beziehungsweise zur literarischen Rezeptionskompetenz ist leicht herzustellen. Von besonderer Bedeutung für das hier ausgewiesene Erkenntnisinteresse ist das Kapitel *Reflexivität, Hermeneutik und Funktion der Empathie* (S. 251-315), in dem er versucht, eine kommunikations-

eine psychologische Wende der Hermeneutik bedeuteten, auf Grund seines Fokus auf ‚Auslegung schriftlicher Texte‘ für das hier thematisierte ausgewiesene Erkenntnisinteresse eine besondere Bedeutung haben könnten, wird aus folgenden Gründen nur kurz darauf eingegangen. Schleiermacher unterscheidet ein ‚grammatisches Verstehen‘ von einem ‚psychologischen Verstehen‘. Hinsichtlich des psychologischen Verstehens versteht er den Text als ‚Ausdruck einer individuellen Seele‘, was zur Folge hat, dass die Autorintention von dem Leser eines literarischen Textes nachvollzogen werden sollte. Da eine in diesem Sinne wünschenswerte Kongruenz von Autor und Leser nach heutigem – insbesondere modernem literaturwissenschaftlichen und kognitionspsychologischen – Wissenschaftsverständnis in Frage gestellt werden muss, wird dieser Pfad hier nicht weiter verfolgt.

In *sozialtheoretischen Arbeiten* herrscht die oben problematisierte Trennung von Kognition und Emotion vor. Schmitt wertet diese verkürzende Verortung zutreffend als ein „plattes Fehlverständnis“²⁶ und weist sie zum Beispiel bei Joas, Habermas und Geulen nach. In deren Arbeiten werde der kognitive Bereich der Perspektivenübernahme als nicht zum Phänomen *Empathie* zugehörig betrachtet – wohl auf Grund der Nähe zahlreicher Deutschdidaktiker zu Habermas lassen sich hier Ähnlichkeiten zu literaturdidaktischen Erwägungen festzustellen.

In der *Psychologie* wird das Konzept *Empathie* schon sehr lange und äußerst widersprüchlich diskutiert.²⁷ Einen guten Überblick liefert Wallbott.²⁸ Deutlich wird dort, dass sowohl kognitive (zum Beispiel das bewusste Wahrnehmen anderer Emotionen) als auch emotionale Prozesse (zum Beispiel die Wiederbelebung eigener, ähnlicher emotionaler Erfahrungen) untrennbar als empathische Aktionen beziehungsweise Reaktionen angesehen werden müssen; einige Wissenschaftler ergänzen diese Konzeption noch um das Phänomen der ‚emotionalen Ansteckung‘. Der Hauptaspekt des empathischen Geschehens sei jedoch eindeutig „die Fähigkeit, Emotionen bei anderen Personen zu erkennen und korrekt zu dekodieren“²⁹.

Der Amerikaner Titchener war der erste, der das Wort *empathy* in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts für eine besondere Form einer ‚motorischen Mimikry‘ verwendete: Einjährige ahmen den Kummer eines anderen Menschen nach, um ihn (handlungsorientiert) zu verstehen. Titcheners Theorie zu Folge handelt es sich bei dem Phänomen *Empathie* auch um eine Art Nachahmung eines anderen mit entsprechender Hervorrufung der entsprechenden Gefühle.

theoretische Grundlegung der *Empathie* auszuarbeiten, sowie der Abschnitt *Empathie als Qualität kommunikativer Zusammenhänge* (S. 316-342).

²⁶ Ebd., S. 252.

²⁷ Dieses Konzept steht in einer engen Verbindung mit einer Vielzahl anderer aus der Psychologie: ‚Interaktionskompetenz‘, ‚soziale Intelligenz‘, ‚emotionale Intelligenz‘, ‚nonverbale Sensitivität‘ und ‚Self-Monitoring‘.

²⁸ Vgl. Wallbott: *Empathie*.

²⁹ Ebd., S. 378.

Seit den Arbeiten von Piaget und Flavell beschäftigt sich die *Entwicklungspsychologie* mit der kindlichen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zumeist im direkten Anschluss an Arbeiten zum kindlichen Egozentrismus. Schmitt hebt hervor, dass die relevanten Vertreter den „[...] Gegensatz zwischen den kognitivistisch verschlossenen Konzepten der Perspektiven- und Rollenübernahme und einem affektivistisch bzw. ‚antireflexiv‘ verkürzten Einfühlungsbegriff [...] überwinden³⁰.

Von besonderer Bedeutung sind die Arbeiten von Bischof-Köhler³¹, denn sie betont, dass *Empathie* „als erkenntnisvermittelnde Teilhabe an der emotionalen Verfassung einer anderen Person [...] kognitive, emotionale und motivationale Komponenten“³² enthalte. Schließlich entwickelt sie eine Konzeption, die Schmitt skizziert hat³³, und die ich auf Grund ihrer besonderen Relevanz für die Rezeption literarischer Texte pointiert wiedergebe:

- *Empathie* sei die Fähigkeit, das Gefühl eines anderen Menschen selbst miterleben zu können. Dieses Gefühl werde über den Emotionsausdruck des Gegenübers übertragen.
- Die affektive Basis bilde dabei die unmittelbare oder auch mittelbare³⁴ Gefühlsansteckung. Es gehöre jedoch zur Besonderheit der *Empathie*, zwischen dem eigenen und dem lediglich mitempfundenen Gefühl differenzieren zu können. Im Unterschied zu einer bloßen – eben nicht-empathischen – Gefühlsansteckung bleibe bewusst, dass das erlebte Gefühl dem Gegenüber ‚gehöre‘.
- Die kognitive Komponente der *Empathie* beinhalte das Erkennen spezifischer Emotionen und die adäquate Zuordnung zum anderen Erleben; die motivationale sei das Auslösen ganz unterschiedlicher Verhaltensweisen, wobei *Empathie* nicht zwangsläufig zu prosozialem Handeln führen müsse.

Schmitt kritisiert an Bischof-Köhler, dass sie lediglich eine rein ‚reaktive‘ Leistung des empathischen Geschehens herausstelle.³⁵ Deshalb zieht er Erwägungen von Friedlmeier und Trommsdorff hinzu und kommt zu folgender Modifikation³⁶:

- Die Aufmerksamkeit für die Gefühlslage des anderen werde aufrecht erhalten.
- Der empathische Akt sei nicht nur ein passives Widerfahrnis, sondern ein aktives Sich-Einlassen-Können auf die Gefühlslage des anderen.

³⁰ Schmitt: *Empathie*, S. 256.

³¹ Vgl. Bischof-Köhler: Über den Zusammenhang; Spiegelbild; *Empathie*; Zusammenhang; Selbstobjektivierung.

³² Bischof-Köhler: Selbstobjektivierung, S. 349.

³³ Vgl. Schmitt: *Empathie*, S. 258 f.

³⁴ Hierauf weist Schmitt (*Empathie*: Anmerkung 32) dezidiert hin und dehnt damit die Konzeption von Bischof-Köhler aus: „Es findet [...] eine indirekte Form der Ansteckung statt, welche über das *erfahrungsgeleitete* Sich-Vorstellen-Können einer möglichen anderen Befindlichkeit in der jeweils wahrgenommenen Situation verläuft.“

³⁵ Es muss hinzugefügt werden, dass die Trennung in verschiedene Dimensionen (affektiv – kognitiv – motivational) lediglich als rein theoretische betrachtet werden darf.

³⁶ Vgl. Schmitt: *Empathie*, S. 264.

Es ist ein Verdienst von Schmitt, diese Anteile einer aktiven Einfühlungsfähigkeit bei den Autoren herausgestellt zu haben, auch wenn er betont und nachweist, dass sie selbst trotz Kennzeichnung keine aktive Verstehensleistung im Blick haben.³⁷

Kompetenzorientierte Annäherung der Literaturdidaktik an das Phänomen *Empathie*

Seit dem paradigmatischen Wechsel zur Kompetenzorientierung in den Fachdidaktiken hat auch die Wendung ‚literarische Kompetenz‘ Eingang in die Literaturdidaktik³⁸ gefunden. Eine konsensfähige Modellierung literarischer Kompetenzen hat immer noch nicht stattgefunden, es gibt aber erste Ansätze. Den zunächst wichtigsten erbrachte Hurrelmann, als sie als Antwort auf das kognitionspsychologisch orientierte Lesekompetenzkonstrukt von PISA ein ‚didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis‘ vorstellte.³⁹ Dieses bekannte und weithin akzeptierte Modell unterscheidet sich maßgeblich von dem PISA-Konstrukt unter anderem durch die Bedeutungsverstärkung von Teildimensionen, die bei PISA nur im Hintergrund eine Rolle spielen: gemeint sind so genannte motivationale, emotionale und interaktionsbezogene Komponenten.⁴⁰ Zum ersten Mal wurden damit das Motiviert-Sein zum Lesen, die Fähigkeit zur emotionalen Beteiligung bei der Lektüre und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als wichtige Merkmale einer Lesekompetenz herausgestellt. Dieses Modell hat eine sehr große Resonanz hervorgerufen; es bezieht sich – wie das PISA-Modell – sowohl auf Sach- als auch auf ästhetisch-fiktionale Texte. Es birgt jedoch eine erstaunlicherweise bisher von der Fachwelt noch kaum diskutierte Problematik, die in enger Verbindung zur Emotion-Kognition-Diskussion steht: In der Modellierung wird die Untrennbarkeit von Emotion und Kognition nicht beachtet, was didaktisch problematische Entscheidungen nach sich ziehen könnte. Wenn nämlich das Phänomen *Empathie* von Studierenden oder Lehrenden unter die Teildimension ‚Emotion‘ subsumiert wird, ist die Gefahr groß, dass es nur marginal gewürdigt wird, weil mit großer Sicherheit die (scheinbar) ‚rein kognitive‘ Dimension größeres Gewicht erhalten könnte.⁴¹

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Schon sehr viel länger – seit den 1960er Jahren – existiert sie in der Literaturwissenschaft, vgl. Nünning: Literatur- und Kulturtheorie, S. 342.

³⁹ Vgl. Hurrelmann: Leseleistung.

⁴⁰ Interessant ist die Kritik von Liekam (*Empathie*, S. 21): „Die Organisatoren der PISA-Studie gehen von der inzwischen als veraltet anzusehenden Vorstellung aus, dass die *Empathie* als rein affektive Variable von der Perspektivenübernahme als gewissermaßen rein kognitive Fähigkeit getrennt betrachtet werden kann.“ Es zeigt sich, dass selbst bei aktuellen, weithin anerkannten und bildungspolitisch einflussreichen Studien längst überholte wissenschaftliche Annahmen in die Modellbildung eingehen: Vor diesem Hintergrund ist es dann weniger verwunderlich, dass auch die Deutschdidaktik zum Teil unwissenschaftlich arbeitet. Es muss in diesem Zusammenhang jedoch darauf hingewiesen werden, dass zum Teil auch Beiträge der empirischen Literaturwissenschaft ähnlich vorgehen: So sieht Alfes (vgl. *Literatur und Gefühl*) zwar die Problematik des Dualismus Kognition und Emotion, verlässt im Fortgang ihrer Arbeit jedoch dieses Niveau und diskutiert letztlich nur noch äußerst einseitig und unreflektiert.

⁴¹ Die Vorgehensweise von Hurrelmann stellt allerdings keine Ausnahme dar. So basieren die Überlegungen von Garbe/Holle/von Salisch (vgl. *Entwicklung und Curriculum*), in denen ein mittlerweile bekanntes Kompetenzerwerbsmodell zum ersten Mal vorgestellt wird, auf eben derselben falschen Dichotomisierung.

Enger auf das literarische Lesen bezogen sind die kompetenzorientierten Überlegungen von Eggert⁴², der oben schon erwähnte Beitrag von Spinner sowie weitere, auch praxisorientierte Erwägungen⁴³. Daneben scheinen auch Bildungspläne das Phänomen *Empathie* zumindest implizit zu berücksichtigen.⁴⁴ Meinen Recherchen zu Folge vertritt lediglich eine Didaktikerin ein hervorhebenswertes Empathie-Konzept:

„Eine Zwischenposition zwischen Nähe und Distanz nimmt in meinem Modell die Empathie ein. Sie ist zwischen den beiden Polen angesiedelt, weil sich bei empathischer Beteiligung dichte und distanzierte, emotionale und kognitive Anteile des Verstehens mischen. [...] Bei der empathischen Rezeption von Fiktionen bedeutet diese Mischung aus emotional-dichten und kognitiv-distanzierten Anteilen, dass die empfindende Person nicht emotional distanziert ist, wie beim Wahrnehmen oder moralischen Beurteilen, aber auch nicht in der fremden Emotionalität gefangen, wie beim Identifizieren. Sie kann die Distanz für kognitive Aktivität nutzen und eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Bewertungen aktivieren, sie modifizieren und auf die emotional dicht empfundenen Anteile anwenden. Fremde Emotionen werden so in ihrer ganzen Vielschichtigkeit verstanden, über die artikulierten Gefühle hinaus.“⁴⁵

Literarische Texte sind auf Grund ihrer Besonderheit in der Lage, dem Leser einen mittelbaren Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt von literarischen Figuren zu geben. Das literarische Verstehen übersteigt sehr stark die eng abgegrenzten Möglichkeiten des ‚normalen‘ Verstehens in Alltagswelten:

“People in a novel can be understood completely by the reader, if the novelist wishes; their inner as well as their outer life can be exposed. And this is why they often seem more definite than characters in history, or even our own friends; they have been told all about them that can be told; even if they are imperfect or unreal they do not contain any secrets, whereas our friends do or must, mutual secrecy being one of the conditions of life on this globe.“⁴⁶

Hinsichtlich der Bedeutung von *Empathie* bei der Rezeption literarischer Texte gibt es insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum viele Stellungnahmen, die vor allem die Fremdsprachendidaktik⁴⁷ aufgegriffen hat. Stellvertretend sei hier auf die amerikanische Philosophin Dadlez hingewiesen:

⁴² Vgl. Eggert: Literarische Texte. Interessant ist, dass er (et al) in einem anderen Beitrag schon sehr früh Folgendes angemerkt haben: „Bei der Lektüre und der Interpretation lassen sich kognitive nicht ohne weiteres von motivationalen und emotionalen Vorgängen abkoppeln.“ (Literaturrezeption, S. 293).

⁴³ Vgl. Kammler: Literarische Kompetenzen. In diesem Sammelband ist auch ein Beitrag von Zabka, in dem explizit das Phänomen *Empathie* aufgegriffen wird. Leider hat auch Zabka (vgl. Typische Operationen) ein sehr eingeschränktes (‚emotionales‘) Verständnis von *Empathie*, das sich in der vorgestellten (stark kognitiv orientierten) Aufgabenstellung letztlich in paradoxer Weise niederschlägt.

⁴⁴ Vgl. zum Beispiel den Bildungsplan 2010 für Werkrealschulen (und Hauptschulen) in Baden-Württemberg: „Die Schülerinnen und Schüler können Literatur als etwas erfahren, das Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen und (sich) mitzuteilen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan, S. 50).

⁴⁵ Büniger: Emotionale Rezeption, S. 210. Trotz der hervorragenden Modellierung grenzt Büniger in ihrem Beitrag leider – bei der Analyse empirischen Materials – recht unvermittelt das Wahrnehmen von Emotionen vom Phänomen *Empathie* ab (vgl. S. 216) und greift auch auf den äußerst problematischen Terminus ‚Identifikation‘ zurück.

⁴⁶ Forster: Novel, S. 46 f.

⁴⁷ Vgl. insbesondere den für das Phänomen *Empathie* überaus aspektreichen Beitrag von Donnerstag/Wolff: Literarische Texte.

“To empathize is to adopt a different point of vantage on the actual or the fictional world. It is to regard the world from the perspective of certain beliefs and thoughts and predilections, just the beliefs and thoughts a character is imagined to have or a person is believed to possess.”⁴⁸

Andringa versteht literarische Kompetenz als „flexibles Repertoire von mentalen Aktivitäten“⁴⁹ und weist noch einmal darauf hin, dass literarische Leseprozesse so gut wie unerforscht sind.⁵⁰ Obwohl sie eine der wenigen Didaktikerinnen ist, die sich in diesem Zusammenhang stärker mit dem Bereich *Empathie* auseinandergesetzt hat, kann sie hier keine Berücksichtigung erfahren, weil auch sie hinsichtlich dieses Phänomens eine zu vermeidende Trennung in die Bereiche Kognition und Emotion vornimmt.⁵¹

Schließlich hat Schön sich – und zwar empirisch – mit dem Bereich *Empathie* auseinandergesetzt.⁵² Er unterscheidet drei zunehmend komplexer werdende Formen der so genannten literarischen Identifikation⁵³: Substitution, Projektion und *Empathie*. Seinen Ergebnissen zu Folge finde sich *Empathie* erst bei älteren – und vor allem weiblichen – Jugendlichen. Problematisch ist bei ihm, dass er von einem ‚emotionalen (Mit-)Erleben fremder Seelenzustände‘ ausgeht und dieses von einem kognitiven Verstehen abgrenzt.

Ein Modellierungsversuch

Aus den bisherigen Erwägungen sollte deutlich geworden sein, dass der Begriff *Empathie* im Bereich der Rezeption literarischer Texte für zwei voneinander zu unterscheidende Fähigkeiten verwendet werden sollte. In der Deutschdidaktik ist es bisher üblich gewesen, *Empathie* unter den weit verbreiteten Terminus ‚Fremdverstehen‘⁵⁴ (oder auch einfach nur ‚Verstehen‘) zu subsumieren. Mitunter wurde hierfür auch Perspektivenübernahme verwendet. Ich halte beide Begriffe für nicht vertretbar, da sie eine zu stark kognitiv ausgerichtete Konnotation ausweisen.

Die beiden zu unterscheidenden Fähigkeiten stellen sich wie folgt dar:

1. Emotionswahrnehmung: Das Wahrnehmen von Emotionen ist eine kognitiv orientierte Fähigkeit, die hinsichtlich des Lesens literarischer Texte sehr vielgestaltig ausfallen

⁴⁸ Dadlez: Hecuba, S. 7.

⁴⁹ Andringa: Imagination, S. 86.

⁵⁰ Ihr Hinweis bleibt nach wie vor aktuell: „Das Problem ist deshalb immer noch weitgehend unerforscht: von der Leseforschung, weil sie sich kaum mit Literatur abgibt, von der Literaturwissenschaft, weil sie noch immer Angst vor empirischer Forschung hat, von der Didaktik, weil sie meistens entweder mit didaktischen Konzepten oder mit direkt anwendbaren Methoden und Materialien befasst ist.“ (Imagination, S. 86 f.).

⁵¹ Kaspar H. Spinner bezieht sich in seinem wichtigen Beitrag *Literarisches Lernen* auch auf die Modellbildung von Andringa.

⁵² Vgl. Schön: Die Entwicklung; Veränderung.

⁵³ Dieser Terminus wird in literaturdidaktischen Zusammenhängen stets sehr inflationär und unreflektiert verwendet. Hier ist nun kein Raum, die Problematik dieser Begriffsverwendung zu diskutieren. Meines Erachtens sollte er gänzlich vermieden werden, da es mehr als fraglich ist, ob es eine leseprozessbedingte Identifikation überhaupt gibt. Vgl. hierzu auch die berechtigte Kritik von Garbe: Geschlechterspezifische Zugänge – insbesondere zur Form der Datenerhebung von Schön (standardisierte Fragebögen).

⁵⁴ Dieser Terminus ist prinzipiell äußerst problematisch: Die Gegenüberstellung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ sollte in pädagogischen und didaktischen Zusammenhängen generell vermieden werden, vgl. Olsen/Engin: Transkulturelles Lernen.

kann. Im Prinzip handelt es sich hierbei um ein Emotionsmusterwissen, das Scherner schon vor ein paar Jahren knapp umrissen hat.⁵⁵

2. Emotionseinnahme: Das Einnehmen von Emotionen hingegen scheint eine stärker emotional orientierte *aktive* Tätigkeit zu sein. Am besten wird es wohl zu vergleichen sein mit der Fähigkeit von Schauspielern, kurzzeitig in verschiedene Rollen ‚zu schlüpfen‘.

Von daher sollten die hier fokussierten Teildimensionen unter eine viel allgemeinere, weniger problematisch besetzte Wendung subsumiert werden: *Literarische Kommunikation*. Diese (literaturwissenschaftlich orientierte) korreliert im didaktischen Zusammenhang in hervorragender Weise mit der relativ neuen Wendung *Literarisches Lernen*, wie sie von Spinner – wie oben angesprochen – im Jahre 2006 inhaltlich umrissen wurde.⁵⁶

Empathie wird somit als eine Teilkompetenz der Literarischen Kommunikation – beziehungsweise im didaktischen Sinne des Literarischen Lernens – aufgefasst. Neben der Unterscheidbarkeit zweier Subdimensionen muss stets bedacht werden, dass bei dem jeweiligen Anteil kognitiver beziehungsweise emotionaler (und womöglich auch motivationaler) Ausgestaltung von einem ‚Mischungsverhältnis‘ auszugehen ist.

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, Niveaudifferenzierungen auszuformulieren. In struktureller Weise angelehnt habe ich mich hierbei an die Überlegungen von Spinner zum ‚literarischen Verstehen‘.⁵⁷ Begleitet wird diese Vorstellung von der übergeordneten Fragestellung: In welchem Maße können Leser Emotionen von Figuren erfassen und inwieweit können sie textuell dargestellte Emotionen (kurzzeitig) einnehmen?

Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit

Teildimension 1: Emotionswahrnehmung

- 1A Emotionswahrnehmung ist nur für eine literarische Figur möglich.
- 1B Emotionswahrnehmung gelingt auch in Bezug auf mehrere Figuren.
- 1C Ein Leser nimmt emotionale Zustände von Figuren wahr, die seiner Alltagserfahrung entsprechen und die allgemein erwartbar sind.
- 1D Ein Leser ist in der Lage, emotionale Zustände von Figuren wahrzunehmen, die nur aus dem Verhalten und/oder den Erfahrungen der jeweiligen Figur erschließbar sind. Er kann die erfassten Emotionen durch den äußeren Ablauf der Handlung begründen und argumentiert insbesondere handlungsorientiert.
- 1E Ein Leser ist in der Lage, verschiedene emotionale Zustände von Figuren auf spezifische Hintergründe (zum Beispiel Ideologien, historische/biographische Bedingungen etc.) zu beziehen.

⁵⁵ Leider wird in seinem Beitrag nicht deutlich, was er darunter versteht (vgl. Das Verstehen, S. 59).

⁵⁶ Das bedeutet nicht eine kompromisslose Rezeption der Spinner'schen Überlegungen.

⁵⁷ Vgl. Spinner: Entwicklung.

Teildimension 2: Emotionseinnahme

- 2A Ein Leser ist in der Lage, sich einen emotionalen Zustand einer literarischen Figur, der in einem literarischen Text dargestellt ist, zu vergegenwärtigen und kurzzeitig einzunehmen.
- 2B Ein Leser ist in der Lage, sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren, die in einem literarischen Text dargestellt sind, zu vergegenwärtigen, sie kurzzeitig (eher passiv) einzunehmen und sie aufeinander zu beziehen.
- 2C Ein Leser ist in der Lage, sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren, die in einem literarischen Text dargestellt sind, zu vergegenwärtigen. Er kann auch (mögliche/plausible) Gründe, die im Inneren der Figur/en liegen, für die erfassten emotionalen Zustände nennen, da er kurzzeitig aktiv die jeweiligen Zustände einnimmt.
- 2D Ein Leser ist in der Lage, Emotionen und emotionsbezogene Handlungsmotive von Figuren differenziert zu erfassen, auch textbezogen zu begründen und aufeinander zu beziehen. Er ist auf Grund seiner stetig wechselnden aktiven Emotionseinnahme in der Lage, zu antizipieren.

Abgesehen von einer zukünftigen, wünschenswerten empirischen Absicherung/Überprüfung erlaubt diese Modellierung des Phänomens *Empathie* hinsichtlich der Rezeption literarischer Texte didaktische Ansatzpunkte im weiten Feld der Leseförderung. Ob und inwieweit sich bei einzelnen Lesern wünschenswerte, sozial relevante – empathische – Folgefunktionen⁵⁸ außerhalb der Literarischen Kommunikation einstellen werden, lässt sich im Moment (noch?) nicht beantworten. Groeben fragt vor dem Hintergrund der modernen Mediengesellschaft berechtigterweise: „Welche Funktionen kann das Lesen unproblematisch an andere Medien abgeben, an welchen Funktionen sollte festgehalten werden?“⁵⁹ Obwohl er im Anschluss zur Diskussion stellt, ob man sich bei einer Lese-Konzeptualisierung vielleicht nicht eher oder ausschließlich an kognitiv orientiertes Informationslesen halten müsse, fragt er interessanterweise schließlich:

„Oder geht es gerade darum, bestimmte emotional-motivationale Funktionen, die nur bzw. primär mit dem Lesen verbunden sind, die vor allem bzw. am frühesten in der ontogenetischen Entwicklung durch das Lesen erworben werden können (wie z.B. Phantasieentwicklung und die Verbindung von Vorstellungsbildung mit Sprachrezeption etc.), zu bewahren, sie deshalb von der normativen Zielidee einer angestrebten gesellschaftlichen Entwicklung aus als konzeptuellen Horizont bei der theoretischen Modellierung von Lese- und Medienkompetenz, von Lesesozialisation in der Mediengesellschaft offensiv zu fordern und zu fördern?“⁶⁰

Wenngleich auch Groeben dem oben stark kritisierten Dualismus (Kognition versus Emotion) verhaftet bleibt und *Empathie* nicht ausdrücklich einbezieht, wird es eine interessante und lohnende, jedoch sehr schwierige Aufgabe zukünftiger deutschdidaktisch(-empirisch)er

⁵⁸ Vgl. hierzu auch den grundlegenden Beitrag von Rupp/Heyer/Bonholt: Folgefunktionen, insbesondere die S. 108 ff.: Die Autoren beziehen sich in erster Linie auf Oatley: A taxonomy; Oatley/Gholamain: Emotions.

⁵⁹ Groeben: Einleitung, S. 21.

⁶⁰ Ebd.

Forschung sein, den Stellenwert des empathischen Lesens ausreichend zu bestimmen⁶¹ sowie handhabbare didaktisch-methodische Folgen für den Literaturunterricht zu erarbeiten.

Literatur

Abraham, Ulf / Beisbart, Ortwin: Entgrenzte Fremdwahrnehmung? Kinder als „Leser“ von Bilderbüchern zwischen Identifikation und Empathie. In: Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (Hg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim, München 1998, S. 181-198.

Abraham, Ulf / Launer, Christoph: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler 2002.

Abraham, Ulf / Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005.

Alfes, Henrike F.: Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte literarischen Schreibens und Lesens. Wiesbaden 1995.

Andringa, Els: „The Dialogic Imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler 2000, S. 85-97.

Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 9-29.

Brothers, Leslie: A Biological Perspective on Empathy. In: The American Journal of Psychiatry, 1989, H. 146, S. 10-19.

Bischof-Köhler, Doris.: Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 1988, H. 47, S. 147-159.

Bischof-Köhler, Doris: Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Bern u. a. 1989.

Bischof-Köhler, Doris: Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten. In: Zeitschrift für Psychologie, 1994, H. 202, S. 349-377.

Bischof-Köhler, Doris: Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2000, H. 47, S. 142-158.

Bischof-Köhler, Doris: Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern. In: Cierpka, Manfred/Buchheim, Peter (Hg.): Psychodynamische Konzepte. Berlin 2001, S. 321-328.

Bünger, Traudl: Emotionale Rezeption von Spielgeschichten am Beispiel von „Ronja Räubertochter“. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim, München 2003, S. 206-221.

Christmann, Ursula: Information als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München 2004, S. 61-94.

⁶¹ Ein interessanter Ansatzpunkt hierbei könnte die so genannte ‚Immersiondistanz‘ zu sein: Im Gegensatz zum Fernsehen zum Beispiel müsse ein Rezipient beim Lesen „eine hochkomplexe Konstruktion vornehmen, die trotz aller emotionalen Beteiligung den Leser auf Distanz zu seinem medialen Erleben hält.“ (Abraham/Kepser: Literaturdidaktik, S. 64).

- Dadlez, E. M.: What's Hecuba to Him? Fictional Events and Actual Emotions. Pennsylvania 1997.
- Donnerstag, Jürgen / Wolff, Martina: Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier 2007, S. 143-164.
- Dörner, Dietrich: Verhalten, Denken und Emotionen. In: Eckensberger, Lutz H./Lantermann, Ernst-D. (Hg.): Emotion und Reflexivität. München 1985, S. 157-181.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart 2003.
- Eggert, Hartmut: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2002, S. 186-194.
- Eggert, Hartmut / Berg, Hans Christoph/Rutschky, Michael: Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: Dehn, Wilhelm (Hg.) Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt am Main, S. 267-298.
- Forster, Edward Morgan: Aspects of the Novel. London 1960.
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart 2003.
- Garbe, Christine: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 2002, H. 12, S. 35-52.
- Garbe, Christine / Holle, Karl / von Salisch, Maria: Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim und München 2006, S. 115-154.
- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München 1997.
- Groeben, Norbert: Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München 2004, S. 11-35.
- Klimmt, Christoph/Vorderer, Peter: Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München 2004, S. 36-60.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, 2002, H. 176, S. 6-19.
- Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006.
- Lantermann, Ernst-Dieter: Handlung und Emotion. In: Euler, Harald A. / Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München u. a. 1983, S. 273-282.
- Lazarus, Richard S.: Thoughts on the relations between emotion and cognition. In: American Psychologist, 1982, H. 37, S. 1019-1024.
- Leonhard, Hans-Walter: Pädagogische Menschenkunde. Deskriptive Phänomenologie des Fühlens, Denkens und Wollens. Weinheim 1996.
- Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart 2004.
- Oatley, Keith: A taxonomy of emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. In: Poetics, 1994, H. 23 (1), S. 53-74.

- Oatley, Keith / Gholamain, Mitra: Emotions and identification. Connections between readers and fiction. In: Hjort, Mette/Laver, Sue (Hg.): Emotions and the arts. New York 1997, S. 263-281.
- Olsen, Ralph / Engin, Havva: Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Engin, Havva/Olsen, Ralph (Hg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler 2009, S. 1-17.
- Rupp, Gerhard / Heyer, Petra/Bonholt, Helge: Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München 2004, S. 95-141.
- Schelp, Theo / Kemmler, Lilly: Emotion und Psychotherapie. Ein kognitiver Beitrag zur Integration therapeutischer Schulen. Bern 1988.
- Schnerer, Maximilian: Das Verstehen verstehen lernen – an Beispielen moderner Kurzprosa. In: Der Deutschunterricht, 2005, Jg. 57, H. 1, S. 57-67.
- Schmitt, Hanspeter: Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive. Freiburg 2003.
- Schön, Erich: Die Entwicklung Literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL, Jg. 9, 1990, H. 2, S. 229-276.
- Schön, Erich: Veränderung der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter / Steffens, Wilhelm (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg 1995, S. 99-127.
- Schuster, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler ¹⁰2003.
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin / Eisenbeiß, Ulrich / Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth 1993, S. 55-64.
- Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze 2001, S. 168-172.
- Spinner, Kaspar H.: Lese- und literaturdidaktische Konzepte. In: Franzmann, Bodo et al. (Hg.): Handbuch Lesen. München 1999, S. 593-601.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, 2006, S. 6-16.
- Vester, Heinz-Günter: Emotion, Gesellschaft und Kultur. Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen. Wiesbaden 1991.
- Wallbott, Harald G.: Empathie. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim 2000, S. 370-380.
- Zabka, Thomas: Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006, S. 80-101.
- Zajonc, Robert Boleslaw: On the primacy of affect. In: American Psychologist, 1984, H. 39, S. 117-123.

Internetquellen

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2010. Werkrealschule. 2010,

http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/wrs2010/BP_WRS.pdf (Stand: 02.02.2011).

Liekam, Stefan: Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. 2004,

http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf (Stand: 15.01.2011).

Dr. Ralph Olsen, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, ab dem Wintersemester 2011/2012 Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Schwerpunkten Literarisches Lernen und Theaterdidaktik