



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del  
Linguaggio (LM-39, ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

**Empathie, Sozialisation und Literatur**

Ein didaktischer Vorschlag für den  
Unterricht im Fach Deutsche Literatur

**Relatore**

Ch. Prof.ssa Stefania Sbarra

**Correlatore**

Ch. Prof. Roland Hinterhölzl

**Laureando**

Alessandro Baracetti

Matricola 866270

**Anno Accademico**

2017 / 2018



*'Dio vede tutto, e tuo veder s'inluia,'  
diss'io, 'beato spirto, sì che nulla  
voglia di sé a te puot'esser fuia.  
Dunque la voce tua, che 'l Ciel trastulla  
sempre col canto di quei fuochi pii  
che di sei ali facen la coculla,  
perché non satisface a' miei disii?  
Già non attendere' io tua dimanda,  
s'io m'intuassi, come tu t'inmii.'*

(Dante, Divina Commedia,  
Paradiso IX, 73-81)



## Inhalt

Einführung.....	1
1. Die Bedeutung der literarischen Bildung für die kognitive und soziale Entwicklung .....	5
1.1. Lesen als kognitiver Prozess.....	5
1.1.1. Kognitive Karte und textuelles Verständnis .....	6
1.1.2. Der imaginäre Raum der Erzählung .....	8
1.1.4. Die Erfahrung des Lesens als Chance, sich "in die Lage der anderen zu versetzen".....	10
1.2. Literatur als Übertragung von Erinnerung und Emotionen .....	12
1.2.1. Emotionen als Schlüssel zum Verständnis des anderen .....	15
1.2.2. Die Botschaft des literarischen Textes.....	18
1.2.3. Das körperliche Wesen und das Lesen .....	19
1.3. Die Anwendung kognitiver Prinzipien auf das literarische Lernen und die Didaktik der Literatur.....	21
2. Die Spiegelneuronen und die Theorie des Geistes .....	25
2.1. Wir und das Andere: ein neurologischer Ansatz .....	25
2.1.1. Aufbau und Funktion der Nervenzellen.....	26
2.1.2. Die Funktion der Spiegelneuronen .....	28
2.1.3. Die Spiegelneuronen im Menschen .....	30
2.2. Die Theorie des Geistes - Theory of Mind.....	35
2.2.1. Theorie des Geistes: eine kurze Einführung.....	36
2.2.2. Wie man die Theorie des Geistes testet .....	37
2.2.3. Die Funktionen der Theory of Mind.....	37
2.3. Theorie des Geistes und Intersubjektivität .....	39
2.3.1. Die Phasen der Intersubjektivität .....	44
2.3.2. Das Verständnis des anderen zwischen Neurologie und Phänomenologie .....	47
3. Empathie, Lesen und Narration: Begegnung mit dem Buch.....	51
3.1. Wissen, wie man den anderen versteht .....	51
3.1.1. Empathie: ein missbrauchtes Konzept.....	51
3.1.2. Empathie: Definition und Entdeckung .....	53
3.1.3. Der affektive Faktor von Empathie.....	53
3.1.4. Empathie als kognitiver und epistemologischer Prozess .....	55
3.1.5. Empathie und <i>connectness</i> , Sozialität und Moral .....	56
3.1.6. Empathie: die verschiedenen Anwendungen einer menschlichen Fähigkeit.....	57

3.2.	Empathie und die neurowissenschaftliche und psychologische Forschung	58
3.2.1.	Empathie und Spiegelneuronen .....	59
3.2.2.	Empathie und Theorie des Geistes als Moment des didaktischen Verfahrens.....	60
3.2.3.	Empathie und kognitive Emotionstheorie.....	63
3.2.4.	Empathie und Sympathie.....	65
3.3.	Kritik am kognitivistischen Modell und Empathie: der phänomenologische Ansatz.....	66
4.	Narrative Empathie: eine Theorie der Emotionen, die auf die Rezeption von Erzählungen angewendet wird .....	69
4.1.	Der Mensch, die Gesellschaft und der Nutzen von Empathie .....	69
4.1.2.	Eine Theorie über <i>narrative empathy</i> .....	70
4.1.3.	Techniken der Narration zur Empathieentwicklung.....	73
4.2.	Empfangen und Verarbeiten von Texten.....	74
4.2.1.	Die Momente des Lesens .....	75
4.2.2.	Der kreative Prozess während und nach dem Lesen .....	77
4.3.	Der Körper und das narrative Mitgefühl.....	80
4.4.	Theorie des Geistes und narratives Mitgefühl .....	81
4.5.	Empathie, Reflexion und Lesen: eine Brücke zur Sozialisation.....	83
4.5.1.	Empathische Auswirkungen des Lesens .....	83
4.5.2.	Selbstreflexive Auswirkungen des Lesens.....	84
4.5.3.	Lesemodelle: role-taking und defamiliarization .....	85
5.	Soziale Kompetenz und Literaturvermittlung .....	89
5.1.	Soziale Kognition .....	89
5.1.1.	Definition von sozialen Kompetenzen .....	91
5.1.2.	Die acht Kompetenzen .....	92
5.1.3.	Die Entwicklungsphasen der sozialen Kompetenz .....	93
5.1.4.	Soziale Kompetenz nach dem Schema der Europäischen Kommission	96
5.2.	Soziale Kompetenz im schulischen Kontext.....	97
5.2.1.	Förderung der sozialen Kompetenzen in der Schule .....	98
5.2.2.	Die Hauptziele der sozialen Kompetenzen im Lehrplan .....	99
5.3.	Soziale Kompetenzen in der literarischen Bildung .....	101
5.3.1.	Was bedeutet literarische Bildung? .....	101
5.3.2.	Literarische Sozialisation.....	104
5.4.	Richtlinien und Ziele der literarischen Bildung .....	106

5.4.1. <i>Indicazioni e linee guida nazionali</i> : Italienische Schule mit Lehrsprache Italienisch .....	107
5.4.2. <i>Rahmenrichtlinien</i> : Deutsche Sprachschule in der Autonomen Provinz Bozen .....	108
5.4.3. <i>Lehrpläne</i> in den österreichischen Schulen.....	109
5.4.4. <i>Lehrpläne</i> in Deutschland: Am Beispiel das Bundesland Hessen .....	111
5.5. Welcher Zusammenhang existiert zwischen sozialen Kompetenzen und Literatur?.....	112
6. Didaktik der deutschen Literatur: Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen .....	113
6.1. Analyse einiger didaktischer Einheiten aus Handbüchern für die Sekundarschulen in Italien.....	113
6.1.1. Handbücher.....	114
6.1.2. Kriterien für die Analyse von Unterrichtseinheiten und für die Präsentation von Aktivitäten.....	115
6.2. Thomas Mann: <i>Tonio Kröger</i> und <i>Der Tod in Venedig</i> .....	116
6.2.1. Bewertung der Unterrichtseinheit .....	119
6.2.2. Integrationen und Anmerkungen .....	120
6.3. "Auf der Suche nach sich selbst": Hermann Hesse und Franz Kafka .....	123
6.3.1. Bewertung der Unterrichtseinheit .....	127
6.3.2. Integration und Anmerkungen .....	128
6.4. Sonstige Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen .....	134
6.4.1. Der Einzelne und die Gesellschaft: <i>Effi Briest</i> .....	134
6.4.2. Tradition und Wandel: Thomas Manns <i>Buddenbrooks</i> .....	137
6.4.3. Das Verständnis der Schwierigkeiten von anderen: das Stalking in Judith Hermanns Roman <i>Aller Liebe Anfang</i> .....	140
6.4.4. Die Wahrnehmung von sich selbst in Judith Hermanns Kurzgeschichte <i>Camera Obscura</i> .....	142
6.4.5. Marginalisierung in Sybille Bergs <i>Vielen Dank für das Leben</i> .....	145
Fazit und Ausblick .....	151
Anhang.....	155
Literaturverzeichnis .....	183
Internetverzeichnis .....	193





## Einführung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Rolle der sozialen Fähigkeiten im Kontext des literarischen Unterrichts zu vertiefen. Insbesondere wird auf die Rolle der Empathie im Literaturunterricht und die Bedeutung dieser Fähigkeit in Bezug auf die Sozialisation in der Schule eingegangen.

Empathie wird oft als angeborene Gabe definiert: Je nach persönlicher Sensibilität würde sich der Grad des Empathiegefühls einer Person gegenüber einer anderen ändern. In dieser Arbeit wird die These vertreten, dass diese Qualität keine angeborene Fähigkeit ist und durch eine spezifische Lehre zur Entwicklung von sozialen Fähigkeiten antrainiert und aufgebaut werden kann. Darüber hinaus argumentiere ich, dass der Literaturunterricht eines der geeignetsten Schulfächer für diesen Zweck ist. Die literarische Bildung wird zunehmend als sekundäres Element der individuellen Bildung angesehen. Wenn wir durch literarische Bildung Gefühle verstehen können, dann wird es zu einem grundlegenden Werkzeug für das Wachstum des Individuums. Dieser Gedanke ist die Grundlage für die Überlegungen, die Galimberti (2018) in dem auf der Webseite ByoBlu<sup>1</sup> veröffentlichten Videointerview anstellt, in welchem er von der Krise der Schule spricht:

"Quando dico sentimento sto dicendo una cosa difficile perché per natura abbiamo le pulsioni, tra la natura e la cultura ci sono le emozioni (e mica tutti ce le hanno), cioè la risonanza emotiva dei loro gesti (e mica tutti ce l'hanno). Per cui oggi è molto difficile o comunque può capitare di frequente che uno non veda la distinzione tra insultare un professore e prenderlo a calci, oppure tra corteggiare una ragazza e stuprarla. (Gli studenti) Non hanno la risonanza emotiva di una differenza reale. (...) Il livello sentimentale: i sentimenti sono culturali, non ce l'abbiamo per natura, i sentimenti si imparano dalle tribù primitive che raccontavano miti, alle nostre nonne che ci

---

<sup>1</sup> <https://www.byoblu.com/2018/04/20/la-degenerazione-della-scuola-umberto-galimberti/> (31.01.2018)

raccontavano storie per far capire cosa è il bene e cosa è il male, cosa è giusto und cos'è l'ingiusto, ai miti griechi – che erano una galleria di sentimente und di passioni“<sup>2</sup>.

Diese Rede über die "Erziehung zu Geföhlen" ist die Grundlage meiner Arbeit. Wie Galimberti auch erörtert, ist ein Individuum nicht mit einem kognitiven und emotionalen Apparat geboren, der bereit ist, Geföhle zu verstehen und zu entschlüsseln. Der Mensch muss an das Verständnis seiner eigenen und derjenigen anderer Emotionen herangeföhrt werden, damit seine zwischenmenschlichen Beziehungen zu positiven Ergebnissen föhren können. Die Schule ist eine Institution, welche die Entwicklung dieser Fähigkeiten fördern sollte. Empathie wird daher als eine Fähigkeit dargestellt, welche kognitive und emotionale Komponenten aufweist: Die Entwicklung dieser Elemente wird nicht nur durch persönliche Fähigkeiten reguliert, sondern kann im Laufe der Zeit durch spezifische Methoden und Lehrmethoden aufgebaut werden.

Mein Interesse an diesem Thema entstand während eines der ersten Seminare über die deutsche Literatur während der Laurea Magistrale an der Universität Ca' Foscari. Insbesondere wurden wir in das Studium des literarischen Textes nicht nur aus akademischer, sondern auch aus persönlicher Sicht eingeföhrt. Die Studenten wurden aufgefordert, persönliche Geschichten innerhalb der Klassiker zu suchen und eigene Emotionen mit den Fakten und Emotionen des Autors zu verbinden: Lesen sei nicht nur das Durchblättern der Seiten und das Entschlüsseln des Textes; Bücher könnten Antworten auf persönliche Fragen bieten, Lösungen für Probleme und Rat enthalten. Diese Aufforderung hat meinen Umgang mit literarischen Texten völlig verändert und mich dazu veranlasst, über diesen didaktischen Ansatz nachzudenken: Bücher sollen zu einem wichtigen Teil im Leben der Schüler werden, damit Jugendlichen reale Lebenserfahrungen nähergebracht werden können.

---

<sup>2</sup> Meine Übersetzung: "Wenn man von Geföhlen spricht, spricht man von etwas Schwierigem, denn von Natur aus sind wir impulsiv. Zwischen Natur und Kultur stehen Emotionen (die nicht jeder hat), die emotionale Resonanz der Gesten also (die auch nicht jeder hat). So ist es heute sehr schwierig - oder kann zumindest häufig vorkommen - dass der Unterschied zwischen ein Beleidigen und Schlagen des Lehrers beziehungsweise ein Umwerben oder Vergewaltigen eines Mädchens nicht bemerkt wird. Sie (die Schüler) haben die emotionale Resonanz eines echten Unterschiedes nicht. (...) Die sentimentale Ebene: Geföhle sind kulturell bedingt, wir haben sie nicht von Natur aus. Geföhle werden über von primitiven Stämmen erzählten Mythen erlernt, sowie durch die Erzählungen unserer Großmütter, die uns lehren das Gute vom Bösen und das Gerechte vom Ungerechten zu unterscheiden, oder auch über griechische Mythen, die eine wahre Ansammlung an Geföhlen und Leidenschaft sind."

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile.

Im ersten Kapitel wird das Thema dargestellt und zwar die Bedeutung der literarischen Bildung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Lesen wird als Fähigkeit und kognitiver Prozess betrachtet. Insbesondere wird es auf die eigene Kognitionskarte bezogen, auf welcher die Interaktion mit Anderen durch Anpassungs- und Assimilationsprozesse basiert. Das Lesen bietet sich aber auch als Möglichkeit, imaginäre Welten zu erforschen und sich mit den Situationen anderer zu identifizieren. Deshalb werden zwei Momente des Lesens vereint: einerseits die emotionalen Elemente, die mit persönlichen Emotionen verbunden sind, und andererseits die kognitiven Elemente, welche mit der didaktischen Aktion verbunden sind.

Im zweiten Kapitel befasse ich mich mit den Mechanismen der Interaktion und fokussiere meine Analyse auf die Theorie des Geistes (ToM) und die Wirkung von Spiegelneuronen. Die ersten Schritte meiner Erörterung umfassen sowohl die emotionale Komponente als auch die kognitive und neurologische Komponente im Zusammenhang mit Sozialität.

Im dritten Kapitel geht es um das Konzept der Empathie, ihre Bedeutung und ihren dualen Wert. Es handelt sich also um ein Phänomen, welches sowohl auf der Grundlage der affektiven als auch der kognitiven und epistemologischen Komponente untersucht werden muss. Empathie ist ein Weg, um Verbindung mit anderen Individuen und Sozialität zu entwickeln und kann auf verschiedene Handlungsfelder im wirklichen Leben des Menschen angewendet werden. Neurologische und psychologische Studien haben die Empathie mit der Interaktionsfähigkeit des Menschen in Verbindung gesetzt: sie sei als kognitive Fähigkeit auf der Grundlage physiologischer und emotionaler Prozesse zu betrachten.

Das vierte Kapitel analysiert die Theorie der narrativen Empathie, d.h. der Rolle des literarischen Textes bei der Entwicklung empathischer Fähigkeiten. Insbesondere wird auf die Merkmale verwiesen, welche die Erzählung respektieren sollte, um eine empathische Beziehung des Lesers mit dem Buch anzuregen. Darüber hinaus werden einige Erzähltechniken untersucht, welche im letzten Abschnitt dieser Arbeit auf didaktische Aktivitäten angewendet werden.

Letztendlich stehen die durch das Lesen angeregten empathischen Prozesse im Zusammenhang mit neurologischen Prozessen (ToM und Spiegelneuronen) der Identifikation, persönlichen Reflexion und Erschaffung imaginärer Welten.

Im fünften Kapitel wird das Thema der sozialen Kompetenzen eingeführt. Soziale Kognition gilt als Bestandteil der Schlüsselkompetenzen, welche durch die Bildungserfahrung des Individuums entwickelt werden. Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen folgt genauen Punkten, welche der Bildungsmaßnahme zur Entwicklung dieser Fähigkeiten zugrunde gelegt werden. Die Schule ist der wichtigste Akteur für die Entwicklung dieser Fähigkeiten: Dieser Abschnitt widmet sich dem schulischen Kontext und insbesondere der Bedeutung der literarischen Bildung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Sie sind ein nützliches Mittel sowohl für die Erfahrung der Schüler während der Schulzeit als auch für das reale Leben. Um eine realistischere Wahrnehmung der Rahmenrichtlinien der staatlichen Programme zu ermöglichen, wurden die Schulleitlinien einiger Länder für den Literaturunterricht analysiert.

Das sechste Kapitel steht im Zusammenhang mit dem operativen und didaktischen Moment. In diesem Abschnitt werden verschiedene Übungen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen dargelegt, welche auf den Literaturunterricht angewendet werden. Dieses Kapitel ist in zwei Teile aufgebaut: Im ersten Teil werden zwei Lerneinheiten von Handbüchern der deutschen Sprache und Literatur kommentiert und integriert; im zweiten Teil werden diese spezifischen Übungen auf einige ausgewählte Auszüge angewandt, welche sowohl zur Tradition des literarischen Kanons als auch zur zeitgenössischen deutschen Literatur gehören.

## **1. Die Bedeutung der literarischen Bildung für die kognitive und soziale Entwicklung**

Das Lesen ist eine der ersten Fertigkeiten, welche in der Schule erlernt werden. Es ist eine Handlung, die vom Menschen als notwendig empfunden wird, um mit der fiktiven und realen Welt in Kontakt zu treten. Jedes Individuum, das sich gerne den Büchern widmet, entwickelt diese Fähigkeit, wodurch es zur fiktiven bzw. realen Welt angehörigen Realitäten entdecken kann. In diesem einleitenden Kapitel möchte ich die Rolle des Lesens und der literarischen Bildung als Mittel der Kommunikation zwischen Individuen hervorheben. Die literarische Erziehung kann sowohl den Schülern als auch den Lehrern die Entwicklung nicht nur kognitiver, sondern auch metakognitiver und sozialer Fähigkeiten näherbringen. Was bedeutet also die Handlung des Textes für einen Leser? Wie ist die Existenz der Charaktere einer Geschichte im Kopf des Lesers dargestellt? Welche Beziehung kann man zu den Figuren der gelesenen Geschichte herstellen? Gibt es Verbindungen zwischen den Köpfen der Leser des gleichen Textes? Diese Fragen können durch die Analyse der Rolle der Literatur bezüglich der Entwicklung von Fähigkeiten und zwischenmenschlichen Beziehungen, d.h. zwischen dem Leser und der Außenwelt, beantwortet werden.

### **1.1. Lesen als kognitiver Prozess**

Diese Reflexion über die Rolle der literarischen Bildung erfordert eine kurze Erläuterung des Lesens als kognitive Fähigkeit. Ein Mensch erfasst und klassifiziert beim "Lesen" die Bedeutung dessen, was er vor sich hat. Es handelt sich also um eine mehr oder weniger detaillierte Analyse des vom Beobachter untersuchten Objekts. Das Lesen setzt drei spezifische und charakteristische Schritte voraus: die Sammlung von Daten, die Zuweisung von Bedeutung und Sinn, die Reaktion und Aktivierung einer emotionalen und verhaltensbezogenen Reaktion. Insbesondere stellt der letzte Punkt eine wichtige Etappe in der Entwicklung des sozialen Wissens dar, welches ein wichtiger Bestandteil der zwischenmenschlichen Beziehungen ist.

Man kann also sagen, dass der geschriebene Text im Leseprozess die Mitwirkung mehrerer Faktoren erfordert: die Akkommodation des Auges, die Darstellung der grafischen Zeichen und deren Übertragung, damit die Empfindung zur Wahrnehmung wird; die Intelligenz und das Gedächtnis, welche das Verstehen und die Memorisierung der Idee ermöglichen; die verbale Motorkomponente; die Emotion, die das Verhältnis zwischen dem Leser und dem Inhalt regelt. All diese Faktoren erfordern den Einsatz verschiedener physiologischer und psychologischer Funktionen. In dieser Arbeit wird sich meine Analyse vor allem auf psychologische und soziale Aspekte im Zusammenhang mit dem Austausch durch das Lesen befassen.

### **1.1.1. Kognitive Karte und textuelles Verständnis**

Wie bereits dargestellt, umfasst die Datensammlung aus dem geschriebenen Text verschiedene Funktionen der menschlichen Organe. Die Vielzahl von Informationen, welche von den Probanden beobachtet und gespeichert werden, erfordern einen Verarbeitungsprozess, der sich innerhalb eines in jedem Menschen vorhandenen Netzwerks von Funktionen entwickelt. Die Kombination dieser Vorgänge ergibt eine "kognitive Karte": Dieser Begriff wurde erstmals 1948 vom Psychologen Edward C. Tolman verwendet, der die subjektiven Darstellungen beschrieb, welche die Raumorientierung von Ratten ermöglichen. Er vertrat die These, dass tierisches und menschliches Verhalten nicht auf einem einfachen binären Reiz-Reaktions-Muster basieren könne, sondern ein komplexeres System brauche, das als "Karte" definiert wird. Bjorson betont, wie dieses epistemologische Modell in der Analogie zwischen der mentalen Aktivität und der Konstruktion bzw. Modifikation dieser Abbildungsstruktur gefunden werden kann; diese Struktur ermöglicht es den Individuen, sich in ihrer eigenen Umgebung zu orientieren (Bjorson, 1981). Deshalb ist es in diesem Fall von grundlegender Bedeutung, das Subjekt nicht als eine denkende und unabhängige Einheit zu verstehen, sondern als Teil eines Umfelds, in dem es sich bewegen muss. Nach Bjorson erfolgt diese Art der Wechselbeziehung mit dem Kontext nach den Kriterien der:

- Assimilation: Erwerb von objektiven Weltinformationen innerhalb der eigenen kognitiven Karte;
- Anpassung: Anordnung und Modifikation der Karte, um sie für die objektive Welt besser brauchbar zu machen.

Die Prozesse der Assimilation und der Anpassung von Informationen werden zu einem wichtigen Akt in der Datenverarbeitung beim Lesen. Meiner Ansicht nach betreffen die beiden obengenannten Funktionen zwei verschiedene Arten des Verarbeitungs- und Änderungsprozesses von Informationen. Im ersten Fall ist es die Information selbst, welche zum Gegenstand der Änderung wird und bereits Ähnlichkeiten mit dem individuellen Erfassungsnetz aufweist. Im Gegenteil ist es im zweiten Fall die kognitive Karte, die sich verändert, um mehr Verbindungspunkte mit den Informationen zu finden. Diesen "kognitiven Bewegungen" kann ein praktischerer Sinn zugeschrieben werden. Man denke an einen Schüler, der ein Buch liest, aus welchem er Informationen bezieht. Im Text gibt es mehrere Zeichen und Rollenzuschreibungen, darunter auch einen Protagonisten. Der Schüler setzt sich mit der Beobachtung, der Ausarbeitung und der Interpretation der Handlungen dieser Figur auseinander. In diesem Modus der Analyse erarbeitet er Konzepte und zieht Schlussfolgerungen, die in der Regel auf der eigenen Erfahrung beruhen. Der Protagonist des Buches und seine Taten sind Gegenstand der Assimilation, wenn sie auf die kognitive Karte des Lesers angewendet werden; im Gegenteil dazu kann das Subjekt selbst seine kognitive Karte ändern, um die Handlungen zu interpretieren. Es muss dazu hervorgehoben werden, dass diese beiden Funktionen nicht unbedingt gegensätzlich zueinanderstehen: Im Leseprozess können sie beide mit integriertem Modus angewendet werden.

Kurzgefasst kann behauptet werden, dass das Verständnis geschriebener Texte mit der Existenz und der Verwendung einer kognitiven Karte verbunden ist. Diese komplexe Struktur existiert natürlich im Menschen. Wenn man diese Analyse in Bezug auf die Beziehung zwischen den Lesern fortsetzt, stellt sich die Frage nach der Ähnlichkeit zwischen den verschiedenen kognitiven Karten, welche für jede Person spezifisch sind. Laut Bjorson (1981), sind dies ähnliche Strukturen, die beim Menschen eine Analogie aufweisen. Man muss aber bedenken, dass dies

das Ergebnis einer Verbindung zwischen dem Individuum, der Umwelt und dem Netzwerk von Symbolen ist, welche eine bestimmte Kultur ausmachen. Das bedeutet, dass die kognitiven Karten, obwohl sie einem ähnlichen Modell folgen, spezifische Merkmale haben, die mit der Erfahrung jedes Einzelnen verbunden sind. Aus dieser Überlegung lässt sich folgern, dass der Student, der einen narrativen Text liest, den Protagonisten anhand seines individuellen Kontexts von Symbolen beobachtet, welcher bei einem anderen Schüler anders sein kann. Dieser Prozess löst dann eine Synergie zwischen den Funktionen der Anpassung und Assimilation aus, zuerst innerhalb der persönlichen kognitiven Muster und später im Lichte des Vergleichs mit dem anderen Leser.

### **1.1.2. Der imaginäre Raum der Erzählung**

Die Literatur wird sowohl als eine Gelegenheit der textlichen als auch der persönlichen Analyse betrachtet. Im vorherigen Paragraphen wurde beschrieben, wie die Beobachtung und die Analyse von sich selbst und der anderen, die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten erfordert, welche ein effektives Lernen ermöglichen. Die Erfassung eines Textes sowie seine Interpretation erfordern eine emotionale Komponente, wodurch die Neugierde des Lesers geweckt und die Suche nach einer Bedeutung für den gelesenen Text erfordert wird. In den nächsten Kapiteln werde ich mich mit dieser emotionalen Komponente befassen. Insbesondere wird die Empathie als Beziehungsfaktor zwischen zwei oder mehr Lesern betrachtet.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich auf die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten in Bezug auf literarische Texte zu konzentrieren. Durch diese Funktionen wird der Leser dazu ermutigt, sein Wissen zu vertiefen und es in neue Konzepte zu integrieren, d.h. das Subjekt wird dazu angeregt, seine eigene imaginäre Welt zu schaffen. Dieser kognitive Prozess spiegelt sich durch ein ähnliches Muster bei verschiedenen Individuen wider. Wie Zunshine feststellt, wird die kognitive Fähigkeit Erzählungen zu lesen, mit der Fähigkeit kombiniert, welche die Stimulation und die Entwicklung der Phantasie fordert (Zunshine, 2006: 17). Wir sprechen also von einer Fähigkeit, die in den verschiedenen Individuen vorhanden ist und unter ihnen geteilt wird. Ist es deshalb möglich, einen einzigen Ansatz für



das Lesen zu definieren? Bjorson identifiziert die folgenden Momente dieses Prozesses:

“By assuming that all the author’s statements are somehow true and important within the possible world to be synthesized from the text, readers make hypotheses about that world, and these hypotheses are confirmed, altered, or denied as they continue to read. Such hypotheses are always formulated in terms of what readers already know (or think they know) about the object world, the behaviour of people in it, and the rhetorical strategies of authors. As hypotheses are validated, modified, or invalidated in the reading process, information is added to the textual image by assimilation or accommodation. Eventually, the two modes of thought yield a single, schematized map of the text and its imaginary territory – a map which facilitates remembering what has been read.” (Bjorson, 1981: 59)

Die verschiedenen von Bjorson erwähnten Prozesse beinhalten die Ausarbeitung und Validierung von Hypothesen und damit die anschließende Schaffung von imaginären Welten durch die Prozesse der Assimilation oder der Anpassung. Der Leser ist aufgerufen, den Text nicht nur sprachlich zu verstehen, sondern ihn auch nach seinem eigenen kognitiven Schema zu interpretieren. Mit anderen Worten, der Leser muss das durch den Text geschaffene Imaginäre von seinem eigenen Imaginären unterscheiden. Durch kognitive Fähigkeiten wird er in der Lage sein, eine Bedeutung auszumachen - "make sense" (Bjorson, 1981; Van Dijk, 1979) -, indem er die imaginäre Welt des Buches durch die Maßstäbe von seiner eigenen objektiven Welt umgestaltet.

Daraus lässt sich schließen, dass literarisches Wissen nicht in den Büchern selbst existiert, sondern in den kognitiven Karten, welche von dem Individuum während des Lesevorgangs konstruiert und verändert werden. In Anbetracht ihrer individuellen Natur, erscheinen diese Schemata als einzigartig und unwiederholbar, spezifisch für jedes Subjekt, das sie organisiert und gestaltet. Ihre Differenzierung ergibt sich gerade aus der Vielfalt von Zielen und Referenzen, die sich jeder Mensch selbst setzt.

#### 1.1.4. Die Erfahrung des Lesens als Chance, sich "in die Lage der anderen zu versetzen"

Nach den zuvor analysierten Aussagen von Zunshine, wird das Lesen von Erzählliteratur von dem Gefühl des Teilens und von der Schaffung eines Imaginären begleitet. Insbesondere betrifft diese Anteilnahme eine Erfahrung, die zwei oder mehr Leser verbindet. Wie bereits erläutert, basiert dieser Prozess der Ähnlichkeit auf dem Vorhandensein einer individuellen kognitiven Karte, die sich auf das Objekt des Lesens bezieht. Dieses Austauschsystem bringt zwei oder mehrere Personen in Kontakt miteinander. Im Kommunikationsakt findet eine Modifikation der individuellen kognitiven Karte statt: Damit werden jene Berührungspunkte gesucht, welche noch Gemeinsamkeiten im System der anderen finden. Bei der Fortsetzung meiner Analyse in Bezug auf die kognitive Ebene, ging ich der Frage nach, ob die Suche nach Kongruenzen bzw. Nichtübereinstimmungen zwischen zwei Individuen, einem realen und einem fiktiven, eine Kausalität hat, welche den kognitiven Fähigkeiten innewohnt oder stimuliert werden soll. In dieser Hinsicht antwortet Zunshine erneut mit der Feststellung, dass:

"It may mean that our enjoyment of fiction is predicated (...) upon our *awareness* of our "trying on" mental states *potentially available* to us but at a given moment *differing* from our own" (Zunshine, 2006: 17)

Es geht also nicht nur um die Kommunikationspotenzialität, sondern auch um das Bewusstsein, welches jedes Individuum besitzt. In diesem Sinne betrifft die Aussage von Zunshine genau diese Beziehung des Subjektes mit dem Anderssein, und insbesondere mit dem Verständnis des Geistes anderer. Durch das Lesen ist es also möglich, den Geist des anderen durch einen Abstraktionsprozess zu erfahren: Das eigene Bewusstsein erkennt Unterschiede im Vergleich mit anderen. Diese Vielfalt führt zur Neugierde des Austauschs, welcher auf einer potentiellen Ebene in jedem Menschen existiert. Am Anfang des Paragraphen wurde eine Frage bezüglich der Art dieses Austauschs gestellt, d.h. ob er gefördert werden soll oder bereits im Menschen vorhanden ist. Die Freude am Lesen sollte die Grundlage für diese Aktion sein: Ohne ein echtes Interesse

und Verständnis des angesprochenen Textes ist es schwierig, kognitive Prozesse auszulösen, die zu sozialem Austausch führen. In diesem Zusammenhang zitiert Zunshine die Studie des Literaturkritikers Reuven Tsur: Er behauptet, dass die Beziehung zwischen Erzählung und Kognition auf einer gegenseitigen "Störung" beruht. Mit anderen Worten, die Narration erzeugt Störungen und Unterbrechungen in unserem kognitiven System; unsere Wahrnehmung von diesen Veränderungen zeugt von der Existenz eines reichen und funktionierenden kognitiven Systems (Tsur nach Zunshine, 2006: 17).

Die Beziehung zum anderen und das Vorhandensein von kognitiven Fähigkeiten, die diese kontinuierliche und multidirektionale Bewegung zwischen Personen regulieren, werden von dem Zweig der Psychologie und Philosophie untersucht, der sich mit mentalen Prozessen beschäftigt. Diese Fähigkeit, die Stimmungen anderer zu verstehen, wird als Theory of Mind (ToM) bezeichnet (Lauer, 2009; Gretter 2012; Kidd und Castano, 2013; Schrijvers et al., 2016). Im nächsten Kapitel wird auf diese Studien näher eingegangen.

In diesem Kapitel wird das Thema bezüglich dieser menschlichen Fähigkeit behandelt, und zwar den Anderen durch die Literatur zu verstehen. Nehmen wir ein Beispiel aus der täglichen Erfahrung eines Lesers: Die Tatsache, mit einem Buch in Kontakt zu kommen, regt den Menschen dazu, in durch Imagination entstandene Welten einzutauchen. Neben den Umgebungen gibt es auch die Charaktere selbst, die die Szene des Buches einnehmen und zu Orientierungspunkten für den Leser werden. Ob man nun über das leidenschaftliche Leben des jungen Werther von J.W. Goethe, die politischen Ereignisse von Diederich Hessling von Heinrich Mann oder die turbulenten Ereignisse im Lebens Fontanes *Effi Briest* liest: Alle diese Charaktere zeigen sehr unterschiedliche Leben auf und ihre Geschichten beeinflussen auf unterschiedliche Weise den Geist des Lesers, welcher sie durch die Linse der Erzählung beobachten kann. In Anbetracht der Mechanismen, die durch die Theorie des Geistes erklärt werden, kommen wir zu dem Schluss, dass sich das Handeln des Lesers nicht auf die bloße objektive Beobachtung der erzählten Fakten beschränkt: Es geht um eine echte "Spekulation" (Zunshine, 2016:19) über die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Stimmungen der Figuren. Mit

anderen Worten kann man sagen, dass wir als Leser die Charaktere anhand unserer eigenen ToM untersuchen, welche im Austausch zwischen der Geschichte und dem Leser spezifische Eigenschaften annimmt.

Wie oft wird die ToM beim Lesen des Erzähltextes verwendet? Diese Fähigkeit wird sehr oft benutzt: Jedes Mal, wenn der Leser mit einer erzählten Tatsache konfrontiert wird, fragt er sich, wem der ausgedruckte Gedanke zugehört. Vor allem beim Allwissenden Erzähler führt unser Verstand eine Übung durch, wobei er sich mit dem Verstand des anderen identifiziert. Während diesem Prozess wird vom Verstand untersucht, ob die Bedeutung des Interpretierten dem Autor, dem Charakter oder sich selbst zuzuschreiben ist.

## **1.2. Literatur als Übertragung von Erinnerung und Emotionen**

Bisher ging es darum, wie eine Person auf einen schriftlichen Text reagiert. Darüber hinaus wurde in den vorangegangenen Abschnitten veranschaulicht, dass das Vorhandensein einer kognitiven Karte, für jedes Individuum in seiner Form sowohl spezifisch als auch vergleichbar ist. Dank dieser Struktur ist das Subjekt in der Lage, die Koordinaten zu erkennen, welche während des Lese- und Verständnisprozesses benötigt werden. Einerseits betreffen diese kognitiven Funktionen eine Reihe von "technischen" Aspekten, die sich auf die menschliche Physiologie beziehen. Andererseits beinhaltet unsere Existenz als Menschen auch Faktoren, die über die rein körperliche Struktur hinausgehen. Das denkende bzw. "lesende" Subjekt muss sich mit den mit seinen eigenen Gefühlen verbundenen Reaktionen konfrontieren. Daraus lässt sich schließen, dass es während des Lesevorgangs Emotionen auftauchen, die die Wahrnehmung des Textes für den Leser verändern. Diese Veränderungen kommen in all ihren Nuancen auch mit der physiologischen Sphäre in Berührung. Meine Arbeit zielt auf die Erklärung des Einflusses dieser Emotionen auf die metakognitiven Funktionen, die im Zusammenhang mit Sozialität unter den Lesern in einem schulischen Kontext stehen.

In seinem Artikel berichtet Gretter über Bruners Gedanken:

“We organize our experience and our memory of human happening mainly in the form of narrative (...) our experience of human affairs comes to take the form of the narratives we use to tell them” (Bruner nach Gretter, 2012: 93)

Mit anderen Worten hebt Bruner die Bedeutung der Erzählliteratur für den Menschen hervor. Er behauptet, dass der literarische Text das Gedächtnis des Menschen prägt; dies geschieht durch die emotionale Beteiligung, welche eher an die reale Welt des Individuums gebunden ist. (Gretter, 2012: 93)

Erinnerung und Emotionen: Das sind die Schlüsselbegriffe für die Interpretation der Handlung und der Ereignisse des literarischen Textes. Beide Begriffe haben einen austauschbaren Wert und beziehen sich auf ein Verhältnis der gegenseitigen Kausalität. Dies bedeutet, dass einerseits das Gedächtnis die emotionale Wahrnehmung stimuliert; andererseits sind es die Emotionen, welche bestimmte Felder des Gedächtnisses markieren. Wenn das Gedächtnis als Teil des kognitiven Erbes jedes Menschen betrachtet wird, kann man nachvollziehen, wie Emotionen eine direkte Auswirkung auf die vorher beschriebene kognitive Karte haben.

Bjorsons Aussage wird an dieser Stelle nochmals hervorgehoben: Der Leser wird dazu aufgefordert, die Bedeutung der Erzählung des Textes zu eruieren und sie mit ihrer objektiven und realen Welt zu vergleichen. Durch diese Tätigkeit ist die Rolle der Erinnerung und Emotionen für diesen Prozess der Annäherung, Vermittlung und Anpassung von zentraler Bedeutung. Gedächtnis und Emotionen sind zentrale Elemente sowohl für die Konstruktion imaginärer Welten als auch für die Anpassung bzw. Assimilation von Konzepten, die gelesen und in Bezug auf die Erfahrung des Subjekts zurechtgelegt werden. Ziel dieses Informations- und Interpretationsaustausches ist die Wahrnehmung der Welt durch das Individuum: Es ist nicht nur ein Prozess der imaginären Schöpfung, sondern auch ein grundlegender Moment in der persönlichen Bildungserfahrung (Kurakin, 2010: 228). In diesem Sinne wird die Literatur zu einem unverzichtbaren Werkzeug für die kulturelle Bildung und für die Entwicklung der kognitiven Karte und der emotionalen Intelligenz. Laut Gretter kann dieser Dualismus zwischen Literatur und menschlichen Emotionen theoretisiert werden: Einerseits lehrt die Literatur,

Emotionen zu erfassen und zu interpretieren, andererseits erlaubt das Wissen um Emotionen, den Erzähltext zu verstehen und mit ihm in Kontakt zu kommen.

In diesem Dualismus besteht jedoch ein Ungleichgewicht zwischen den Emotionen, die als Mittel des Verständnisses verwendet werden und den Emotionen, die als Zweck des Lesens betrachtet werden. Diese Ungleichheit betrifft die Geschwindigkeit, mit der sie aktiviert werden. Im ersten Fall nutzen wir Emotionen, die wir bereits erlebt haben, spontan und automatisch: So können wir in den jeweiligen Text einsteigen und ihn mit unserer Erfahrung verknüpfen. Im zweiten Fall ist es die Literatur, welche das Verständnis von Emotionen erlaubt. Dies geschieht eben durch die Narration, welche die Emotionen verlangsamt (Gretter, 2012, 94), sie beschreibt und objektiv und verständlich macht. In der realen Welt des Lesers ist eine länger dauernde Analyse der Emotionen schwer zu erzielen: Beim Lesen wird unsere Fähigkeit zu verstehen durch den von der Narration geschafften zeitlichen Raum der Ausarbeitung erleichtert.

Durch diesen Prozess der Verlangsamung hat der Leser somit die Möglichkeit, sein persönliches Engagement innerhalb der Geschichte zu entwickeln und zu steigern. Diese integrative Phase findet genau durch diesen Einsatz von Emotionen statt. Die Beteiligung des Lesers an der Erzählung ist möglicherweise mit einer konsequenten Erinnerung an die Geschichte verbunden. Tatsächlich wird es für den Erzähler, der sich emotional an die Geschichte gebunden fühlt, einfacher sein, sich an sie zu erinnern. Dolan (2002) weist darauf hin, wie Ereignisse, die durch einen emotionalen Kanal auf das Gedächtnis übertragen werden, eine höhere größere Kapazität für Vorhersage, Aufmerksamkeit und Reflexion erzeugen (Dolan, 2002: 1192). Diese Ansicht Dolans ist von größter Bedeutung für die Erörterung dieser Arbeit. Vorhersage, Aufmerksamkeit und Reflexion: Das sind drei Elemente, um die Beziehung zwischen einem Leser und dem gelesenen Buch zu beschreiben. Dieser Gebrauch der Emotionen wird für den Leser zu einer Möglichkeit, sich seiner eigenen Realität zu nähern. Im Verhältnis zu einem Text, von dem man die erzählten Ereignisse nicht versteht oder sich nicht als dessen Teil fühlt, würde man auf die Analyse der Erzählung durch die bloße Lesefähigkeit eingehen. Das Verstehen und die Memorisierung wird so zu einem wertvollen Werkzeug, um die Realität des Subjekts zu begreifen,

wenn es die Widerspiegelung der eigenen Realität im gelesenen Text wieder erleben kann.

### **1.2.1. Emotionen als Schlüssel zum Verständnis des anderen**

Was kann man also über Emotionen in Bezug auf die Literatur verstehen? Wie Miall (2011) feststellt, führen Emotionen zur Entwicklung der Deduktions- und Empathiefähigkeit. Diese Art von Kompetenz spiegelt sich nicht nur in unserer Person wider, sondern besteht als Schwerpunkt sowohl für unseren eigenen Lernweg als auch für soziales Wissen (Miall, 2011:331). Sozialwissen bedeutet so viel wie die Fähigkeit, andere zu verstehen und sich mit ihnen zu identifizieren; diese Fähigkeit ist typisch für die sozialen Fähigkeiten, die im Laufe des individuellen Bildungsprozesses entwickelt werden. Die Emotionen werden dabei zu Protagonisten: nicht nur bei der Entwicklung von Aufmerksamkeit und Erinnerung, sondern auch bei der Fähigkeit zum moralischen Denken und sozialem Verhältnis. Diese beiden Aspekte stehen in direktem Zusammenhang mit den Funktionen des realen Lebens eines Individuums und seinen Herausforderungen bzw. Versuchen, die Beziehung zum anderen zu aufzubauen.

Durch diesen Übergang aus dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeit hin zu einer moralischen und sozialen Funktion wird erklärt, wie Emotionen kognitiv eingesetzt werden. Sie sind daher als Brücke zwischen dem erworbenen Wissen und den Situationen und Entscheidungen der realen Welt zu verstehen (Gretter, 2012: 95). In diesem Sinne erklären Immordino-Yang und Damasio, dass:

“Emotion, then, is a basic form of decision making, a repertoire of know-how and actions that allows people to respond appropriately in different situations. The more advanced cognition becomes, the more high-level reasoning supports the customization of these responses, both in thought and in action” (Immordino-Yang e Damasio in Gretter, 2012: 95)

Es lässt sich daher nachvollziehen, dass der bisher erklärte kognitive Prozess nicht nur die eher "klassischen" Komponenten der Feldforschung umfasst, nämlich Gedächtnis und Aufmerksamkeit. Die Entwicklung solcher Kapazitäten steht direkt proportional zur Fähigkeit des Denkens und deren spezifischen Anwendung in

bestimmten Kontexten. Die Implikationen dieser kognitiven Prozesse führen dazu, dass der Leser neue, auf den moralischen und sozialen Bereich ausgerichtete Fähigkeiten verfeinert, Entscheidungsfähigkeiten in der täglichen Erfahrung umsetzt und ganz allgemein die Beziehung zu anderen und dem Anderssein gestaltet.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird es klarer, welche Beziehungen die Person mit dem Text verbinden. Die Leser schärfen ihr Bewusstsein für ihre eigenen Emotionen, die während der Leseerfahrung entstehen: Sie werden zu einer Aktion der Selbstbeobachtung und Reflexion über sich selbst geführt, zusätzlich zu dem, was sie bei der Analyse der Charaktere der Narration anwenden. Die mit dem Charakter hergestellte Beziehung wird sich auf verschiedene Ebenen der Beschreibung beziehen: von der physischen, psychologischen bis zur verhaltensbedingten, ethischen und moralischen Ebene. Der Leser könnte sich nur mit einer Analyse der äußeren Eigenschaften der Charaktere beschäftigen. Wenn er jedoch beabsichtigt, die psychische und emotionale Sphäre einer Figur tiefer zu verstehen, wird er von der bloßen Nutzung der kognitiven Fähigkeiten zu einer Ebene der metakognitiven Reflexion über die eigenen Eigenschaften in Bezug auf jene der Figur übergehen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, die Emotionen einzubeziehen, um sich mit den Realitäten anderer identifizieren zu können. Diese Reflexion erlaubt es uns das Konzept der Theory of Mind wiederaufzugreifen<sup>3</sup>.

Wie bereits erläutert, ist dies das Ergebnis einiger Studien, wobei die Probanden über Situationen nachdenken, welche andere Menschen betreffen. Bezüglich der Charaktere des Buches hilft die ToM dem Leser beim Verständnis der Interaktion zwischen den Figuren der Narration und beim Erkennen ihrer Wirkung auf die Handlung. Generell betrachtet, wie Frith und Frith erklären, erlaubt die Theorie des Geistes dem Subjekt zu verstehen, was andere durch Mimik, Ausdruck und Intonation sagen oder nicht sagen (siehe Frith und Frith, 2003). Diese Fähigkeit ist deshalb eng mit dem realen Leben verbunden: Die Anwendung der Theorie des Geistes bedeutet, das Verhalten anderer zu interpretieren und zu erklären, ohne dass eine direkte Erklärung durch das handelnde Subjekt erforderlich ist. Es ist ein

---

<sup>3</sup> Sieh Paragraph 1.4. und 2. Kapitel



Prozess, den jeder einzelne in seinem täglichen Leben anwendet, wenn er sich auf Handlungen anderer beziehen muss. Sie wird daher zu einem wichtigen sozialen und kontextbedingten Integrationsfaktor des Individuums.

Wie kann diese Option auf die Beziehung zwischen dem Leser und dem Erzähltext angewandt werden? Man denke nur an die Beziehung, die zur narrativen Welt besteht. Während der Lektüre erlebt das Subjekt eine Welt, die nicht seiner Realität angehört. Aber so wie eine Gesamtkennntnis des Wissens von anderen in der realen Welt nicht möglich ist, verhält es sich im Erzähltext ähnlich: Deshalb ist eine Interpretation dieser Handlungen der Charaktere notwendig, sie nicht immer durch die Stimme des Erzählers oder der Figur selbst erklärt werden. Der Leser taucht also in die erzählte Welt ein und versucht, die Ereignisse zu begreifen. Dieser Interpretationsprozess stellt eine Verbindung mit den realen Situationen her. Das Ziel dieser Arbeit ist auch auszulegen, wie es durch das Studium der Literatur und der historischen und kulturellen Kontextualisierung möglich ist, eine Interpretation des Verhaltens der Charaktere zu erreichen. Eine eingehende Analyse reicht jedoch nicht aus, um die Dynamik des Geschichtenerzählens zu verstehen. Das Verhalten von Charakteren zu untersuchen bedeutet auch, unser Wissen über die Welt und unsere sozialen Fähigkeiten anzuwenden, damit unsere Interpretation nach historischen und kulturellen Kriterien validiert wird. Gretter behauptet, dass die Anwendung der Theory of Mind in der Literatur ermöglicht, sich der Erfahrung des Lesers zu nähern: Durch das Lesen und Zuschreiben von Geisteszuständen machen wir die Charaktere lebendig und aktiv und geben ihnen die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit auch außerhalb der geschriebenen Seiten auszudrücken. (Gretter 2012: 96)

Diese Art des "Wissens" zwischen dem Leser und den Charakteren wird als Ausgangspunkt für Überlegungen über die Rolle von Empathie und Sozialität unter den Lesern betrachtet. In den folgenden Paragraphen werden wir daher zwei Faktoren analysieren, die mit dem Erfolg dieses Prozesses zusammenhängen: einerseits die Botschaft des Textes und dessen Interpretation; andererseits die Rolle des Lehrers bei der Vermittlung dieser kognitiven Prinzipien.

### 1.2.2. Die Botschaft des literarischen Textes

In den vorangegangenen Abschnitten wurde behandelt, wie das Lesen einer Sammlung von Bedeutungen und Sinngebungen entspricht, welche den Charakteren der Erzählung zugeschrieben werden. Wenn ein Leser mit einem Text konfrontiert wird, beginnt er mit seiner eigenen Analyse durch die Verwendung von verschiedenen kognitiven Fähigkeiten, die ihm das Verständnis des Texts ermöglichen. Wie können die unterschiedlichen Momente dieser Datenerhebung identifiziert werden? Nach Jakobson (1960) kann die verbale Handlung in folgende grundlegende Aspekte bzw. Funktionen der Sprache unterteilt werden: den Absender, den Empfänger, den Kontext, die Botschaft selbst, den Kontakt zwischen den beiden Sprechern und den in der Kommunikation verwendeten Code (Jakobson in Alexandrov, 2007: 100). Insbesondere wird es im Nachstehenden um die Botschaft und den Kontext der verbalen Aktion gehen. Im Falle eines narrativen Texts sprechen wir von einer geschriebenen, verbalen Handlung: Der Erzähler oder die Figur sprechen über die Seiten mit dem Leser. Die Botschaft enthält die poetische Funktion, d.h. die Funktion, die mit der Form der Botschaft verknüpft ist. In einem narrativen Kontext wird die Botschaft dem Ziel des Absenders entsprechend verarbeitet. Die verwendete Sprache ist im Text nach einem Kriterium organisiert, das sich auf zwei Arten von Beziehungen bezieht: die erste besteht zwischen der Sprache und dem Werk selbst, während die zweite sich auf die äußere Realität bezieht (Alexandrov, 2007:101). Dadurch wird es deutlicher, wie die Aussagen und die Äußerungen, nicht nur in Bezug auf den Text selbst, sondern auch auf die Erfahrung des Lesers stehen. Die oben angeführten Funktionen Jakobsons repräsentieren das Konzept der "literariness"<sup>4</sup>. Dieses Konzept wurde auch von Van Dijk (1979) im Hinblick auf die Anwendbarkeit der Funktionen der Sprache analysiert. Er theoretisiert das Vorhandensein eines "allgemeinen Prinzips", das jeder Art von Diskurs und Kommunikation zugrunde liegt. Darüber hinaus erwägt er die Notwendigkeit einer literarischen Interpretation, die einen bestimmten Leseschlüssel für den narrativen Text darstellt. Van Dijk betont die Bedeutung der

---

<sup>4</sup> Sieh Miall und Kuiken (1999)

pragmatischen und soziokulturellen Rolle, welche die Literatur in der kommunikativen Interaktion spielt. Der Leser wird verschiedene semantische Prozesse nutzen, um das Verständnis des Textes zu implementieren. "Making sense" ist das Ziel dieser Tätigkeit (Van Dijk, 1979:151). Er weist auch darauf hin, dass die pragmatische Funktion durch den soziokulturellen Hintergrund, die entsprechende Rolle der Teilnehmer (Schüler, Professor, Schriftsteller, Leser usw.) und den Kontext, in dem sie verwendet wird (Schulklasse, literarisches Gespräch, Zeitschriften, Artikel usw.) näher spezifiziert wird. Dieser Diskurs über die pragmatische Funktion der Literatur führt auf die oben erwähnte Idee von Miall (2011) zurück: Der literarische Text führt den Leser zur sozialen und moralischen Reflexion, die auf seinem eigenen Kontext bzw. seiner eigenen Realität basiert. Der von Miall vorgeschlagenen Ansicht folgend ist es möglich, auf die kognitive Dimension zu verweisen, die zum Verständnis des literarischen Textes aktiviert wird. Am Ende dieses Vorgangs lässt sich an das Vorhandensein dieser kognitiven Karte anknüpfen, die in Bijorson (1981) explizit in Bezug auf die Interpretation der Botschaft durch den Leser erwähnt wird. Wie Van Dijk (1979: 153) hervorhebt, wird die Botschaft des literarischen Textes durch die auf der kognitiven Karte markierten Punkte interpretiert. Diese kognitive Karte wird durch Anwendung, Assimilation und Modifikation im Hinblick auf die Bedürfnisse des soziokulturellen Kontextes, in dem sich das Subjekt befindet, modelliert.

### **1.2.3. Das körperliche Wesen und das Lesen**

Die Annahme eines kognitiven Systems, das die Interpretation des Textes prägt und seine doppelte Anwendung auf die reale und die von Van Dijk theoretisierte narrative Welt ist der Ausgangspunkt für die Reflexion über die neuen Entdeckungen im neurologischen Bereich. Im Folgenden werden die Prinzipien der zwischenmenschlichen Kommunikation näher an die Kommunikation mit dem literarischen Text - und zwar an die Beziehung zwischen Buch und Leser – herangeführt, um mögliche Analogien zu suchen. Im nächsten Kapitel wird ausführlich auf die Entdeckung von den Spiegelneuronen (Rizzolatti und Sinigaglia 2006; Rizzolatti und Craighero, 2004; Gallese, 2001) durch den Wissenschaftler Giacomo Rizzolatti eingegangen. Er konzentrierte seine Studien auf die

Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Subjekten und auf die Wirkung dieses Austausches auf das neuronale System. Er untersucht die Reaktion von Neuronen in der Person, die die Handlung einer anderen Person beobachtet. Es handelt sich also um eine Studie, die sich auch mit den kognitiven Fähigkeiten der Person und mit den Bedingungen beschäftigt, wie das eigene System mit dem anderer interagiert und wie es reproduziert wird.

Weitere Studien über Bewegung und körperliche Wahrnehmung wurden von Holland durchgeführt (2004: 395-404). Holland überträgt neuropsychologische Erkenntnisse auf das Lesen an. Er unterscheidet vier Teile, die dieses Phänomen charakterisieren:

1. Körperliche Wahrnehmung: Wir nehmen unseren Körper nicht mehr wahr, sobald wir uns an unseren neuen Zustand gewöhnt haben;
2. Umgebung: Wir achten nicht besonders auf die Ereignisse, die um uns geschehen. Die einzigen Impulse, die wir erhalten, kommen vom Buch;
3. Beurteilung der Realität der Fakten: Nach der Erzählung unterbrechen wir das Urteil über die Realität der erzählten Fakten, die nicht nach unserer Realität beurteilt werden. Wir planen keine Reaktion auf die Ereignisse im Buch;
4. Emotionale Reaktion: Wenn wir lesen, fühlen wir Emotionen (z.B. Glück, Freude, Angst, Traurigkeit), aus erster Hand und wir haben körperliche Reaktionen (z.B. Ekel, Tränen, Schmerzgefühl).

Die Punkte 3 und 4 können für meine Arbeit von größerer Bedeutung sein. In erster Linie bin ich der Annahme, dass die Aufhebung des Urteils über die Realität sicherlich auf eine Art Science-Fiction-Narrativ bzw. auf nicht realistische Geschichte zutrifft. Allerdings besteht keine so klare Trennung zwischen den für die reale Welt und die narrative Welt geltenden Beurteilungskriterien. Wie wir bereits gesehen haben, geht der Leser zum Verständnis des Textes nach seiner eigenen kognitiven Karte über, die er sowohl in seinem eigenen täglichen Leben als auch in dem des narrativen Textes anwendet. Er wird daher auch reale Parameter verwenden, um Ereignisse und Beziehungen in der fiktiven Welt des Buches zu beurteilen. Zweitens sind Emotionen, wie Holland behauptet, ein integraler Bestandteil der Erzählung und ein schwieriger Punkt für das Verständnis

der neurowissenschaftlichen Forschung. Warum fühlen wir Emotionen, wenn wir lesen? Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen einer zum Buch gehörenden Aktion und einer zur Realität gehörenden Aktion? Sind diese Gefühle einer individuellen Ebene zugeschrieben oder können sie durch die Entwicklung empathischer Fähigkeiten an mehrere Leser weitergegeben werden? Diese Themen werden im dritten Kapitel der Arbeit behandelt, während in der zweiten, zusätzlich zum Thema über Spiegelneuronen, die Beziehung zwischen neurowissenschaftlicher und philosophischer Forschung über zwischenmenschliche Beziehungen erörtert wird. Schlussendlich wird die Position der Phänomenologen in Bezug auf die Intersubjektivität vorgestellt, die eben als Erklärung für die Übertragung von Emotionen dient.

### **1.3. Die Anwendung kognitiver Prinzipien auf das literarische Lernen und die Didaktik der Literatur**

“If we use cognitive principles to teach literature, we enhance learners’ language development, cultural and pragmatic awareness, emotional intelligence, critical thinking, and engagement while allowing for those skills of transfer to other domains” (Gretter 2012: 92)

In diesem Kapitel wurden mehrere Konzepte vorgestellt, welche auf das Nebeneinander von Kognitions- und Literaturwissenschaft verweisen. Zum Abschluss dieser kurzen Analyse möchte ich die Grundzüge dieser Annäherung beschreiben.

Die kognitiven Prinzipien werden als Verhaltensanweisungen verstanden, die ein Lehrer und ein Schüler befolgen sollten, um eine positive und erfolgreiche Lernerfahrung zu gewährleisten. Kurzgefasst, sind es die Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, um das Ziel der Didaktik oder des Lernens den individuellen Bedürfnissen anpassen zu können. Es wird auf die Lernstrategien bzw. auf die Gewohnheiten der Klasse bzw. auf die Anpassung der Strategien an die verschiedenen individuellen Lernmodi verwiesen. Wie Gretter in seinem Artikel darstellt, sollten sich Lehrer bewusst sein, dass man durch die kognitiven

Prinzipien, kognitive Theorien in praktische Ansätze transformieren kann. Dadurch wird es auf die Effektivität im Unterricht verweist.

Der Literaturunterricht kann eine Reihe von Fähigkeiten, die in verschiedenen Wissensgebieten Gemeinsamkeiten aufweisen, auffassen und aktivieren. Diese Kapazitäten entwickeln zu können, bedeutet deshalb, den Erwerb von Potentialitäten zu erweitern, welche sonst in einer einzigen Disziplin eingeschlossen und spezifisch bleiben würden. Wie bereits erwähnt, führt das Studium der Literatur dazu, die Fähigkeit zum kritischen Denken zu erhöhen, die emotionale Intelligenz zu aktivieren und ein kulturelles und pragmatisches Bewusstsein zu entwickeln. Weiterhin stellt sich die Frage, ob dies als ein natürlicher Prozess betrachtet werden kann oder ob ein bestimmter Weg für seine Entwicklung erforderlich ist. Die Antwort auf diese Frage hängt nicht vom Text ab, sondern vom Leser selbst. Es ist in der Tat ein Übertragungsprozess, welchen der Student durchführt, um den Text und die Narration in einem eigenen Schema umzuwandeln. Richardson stellt dementsprechend fest (2002: 3):

“To construct culture, human beings intimately rely on immensely complex bodies, nervous systems, and sensory systems; these structures have a history that is neither identical to nor separate from the culture they make possible.”

Die persönliche und kulturelle Bildung wird so zur Begegnung zwischen neurologischen und psychologischen Komponenten, die in ein Referenzsystem eingefügt werden. Das Subjekt lernt zu seinen Lebzeiten, wie man die neuen Elemente in sein eigenes System einfügt, wie man sie mit anderen kognitiven Karten in Beziehung setzt und wie man sie zum Verständnis der Texte nutzt. Diese dialektische Beziehung lädt das Subjekt dazu ein, die durch das Buch vorgeschlagene Realität zu beobachten. So entsteht ein Dialog zwischen dem Schüler und dem Text: Einerseits finden wir die persönliche Erfahrung des Schülers und andererseits die Beschreibung des Menschen durch den Text (Gretter 2012, 93). Das Individuum wird mit einem Text konfrontiert, der Beschreibungen von Figuren und Situationen enthält. Diese Informationen sind nicht nur aus textlicher, stilistischer und ästhetischer Sicht ein Studienobjekt, sondern werden auch zu einem Mittel für den Leser, um über seine eigene Realität nachzudenken und sich mit anderen Weltbildern zu konfrontieren. Diese

zweifache Möglichkeit, die dem Leser gegeben wird, kann, wenn sie von einer bestimmten Didaktik geleitet wird, in einen aktiven Bestandteil des kognitiven Prozesses umgewandelt werden. Weiterhin kommt es dadurch zu metakognitiven Reflexionen, die nicht nur die Narration, sondern auch das Leben des Lesers selbst betreffen.

Richardson (2002, 4) bezieht sich auf ein Konzept, das bereits von Turner (1996) erläutert wurde:

“If the literary mind is the everyday mind (Turner 1996), then the foundations of literary history extend well back into the human evolutionary past, and the term literary applies not only to oral forms and traditions but to the basic cognitive processes that characterize much of quotidian cognitive life”

Turner unterstützt diese Nähe des literarischen Lernens zur kognitiven Realität des Alltags. Die primäre zu betrachtende Funktion ist jedoch jene, die sich von der realen Welt unterscheidet, d.h. die Fähigkeit, imaginäre Welten zu schaffen, die durch das Lesen entwickelt werden (Hernadi, 2002). Mit anderen Worten, es ist eine Koexistenz von Zielen der literarischen Bildung. Auf der einen Seite die Möglichkeit, in der individuellen Vorstellungskraft kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, die sich auf die Vergangenheit und die Zukunft der persönlichen Sphäre beziehen; auf der anderen Seite verstärkt sich die Vermittlung zwischen dem kognitiven System und den Ergebnissen dieser mentalen Fähigkeiten auf der realen Welt.

Am Ende dieses Kapitels lässt sich ableiten, wie mit den Ergebnissen der Kognitionsforschung im Unterricht und im literarischen Lernen umgegangen werden kann. Im Anschluss daran wird auch betont, dass der auf dem Reiz-Reaktions-Dualismus basierte Ansatz, typisch für den Kognitivismus, nicht ausreichend ist, um die Prozesse der literarischen Ausbildungsphase der Menschen zu beschreiben.

Für eine vollständige, didaktische Erfahrung und für eine Auswertung deren Ergebnisse, ist es notwendig, auch die Erfahrung des Subjekts mit der realen Welt zu berücksichtigen. Dadurch wird es erklärt, wie er im eigenen täglichen Leben,

d.h. in seiner eigenen Erfahrung, die kognitiven Fähigkeiten einsetzt (Crane and Richardson, 1999: 132).

Im nächsten Kapitel werden wir eine ausführliche Beschreibung der Theorien über Spiegelneuronen und die Theorie des Geistes (ToM) liefern. Diese Aspekte werden für ein besseres Verständnis des spezifischen Themas in dieser Arbeit nützlich sein, nämlich wie das literarische Lernen als Mittel zur Verbesserung der empathischen und sozialen Fähigkeiten im schulischen Kontext eingesetzt werden kann.



## **2. Die Spiegelneuronen und die Theorie des Geistes**

Im zweiten Kapitel setzte ich mich mit dem Thema der Spiegelneuronen auseinander. Meine Absicht ist es, den Leser mit dem Thema meiner Arbeit vertraut zu machen, angefangen bei den biologischen und neurologischen Faktoren, die die Beziehung zwischen Individuen regeln. Einem einleitenden Absatz folgt eine kurze Analyse der Struktur eines Neurons und seine Funktion. In den folgenden Abschnitten konzentriere ich mich auf die Funktion der Spiegelneuronen und deren Bedeutung für den Menschen.

### **2.1. Wir und das Andere: ein neurologischer Ansatz**

Das Verständnis des anderen während einem Kommunikationsaustausch ist ein Problem des zwischenmenschlichen Dialogs, welcher von Situationen des Alltagslebens (Arbeit, Schule, Zuhause usw.), von der in den Medien (Fernsehen, Bücher, Internet, Kino) vorgeschlagenen Realität und eher von formalen Situationen (Treffen, offizielle Zeremonien) veranlasst wird. Die Informationsbelastung, die wir während dieses Prozesses des kommunikativen Austauschs verarbeiten, wird Teil der Handlungen, die eine Person erkennt und erwirbt. Es ist daher wichtig zu verstehen, wie die Erfahrung jedes Einzelnen ein integraler Bestandteil dieses Austauschprozesses der Interaktion sein kann. Dieser Austausch hängt nicht nur von emotionalen Faktoren ab: Einigen Studien zufolge, die in den nächsten Paragraphen kurz angeführt werden, ist es die Folge physiologischer und neurologischer Reaktionen, die der Körper jedes Einzelnen in Bezug auf jeden empfangenen Stimulus unterschiedlich produziert (Craighero, 2010). Diese Art von Funktion, die die Wahrnehmung und die Beziehung zur Alterität regelt, basiert auf der Funktion der sogenannten Spiegelneuronen. Meine Arbeit zielt darauf ab, die Beziehung zwischen empathischen Funktionen und dem Ansatz eines Schülers und eines Lehrers für das Studium der Literatur zu vertiefen. Um ein besseres Verständnis der nächsten Abschnitte, die sich der Sozial- und Literaturwissenschaft widmen, ist es wichtig, die bisher erzielten Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Forschung über die Funktionalität und Bedeutung von Spiegelneuronen kurz zu dargelegt.

Den jüngsten Erkenntnissen zufolge werden Spiegelneuronen als wesentliches Element bei der Identitätsbildung jedes Einzelnen definiert. Um ihre Funktionalität in Bezug auf das Lesen und Sozialisieren im schulischen Umfeld zu diskutieren, werden ihre Funktionen kurz erläutert.

### **2.1.1. Aufbau und Funktion der Nervenzellen**

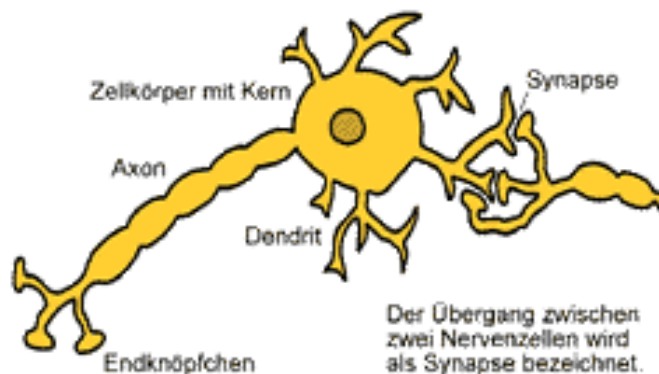
Das Ziel dieses Abschnitts ist es, die Funktionen von Neuronen und ihre Aktivierung bei neurologischen Prozessen kurz zu beschreiben. Angesichts der umfangreichen Forschung zu diesem Thema ist dies nur eine kurze Zusammenfassung, ohne den Anspruch zu erheben, bei der Behandlung des Themas vollständig und detailliert zu sein.

Neuronen sind der aktive Teil des Nervensystems und ihre Teile sind für die Informationsübertragung verantwortlich. Die Struktur des Neurons ist zwischen dem *Zentralkörper*, den *Dendriten* und dem *Axon* aufgeteilt. Diese drei Teile kommunizieren über das *Aktionspotenzial*: Ein elektrischer Impuls, der den Austausch ermöglicht, bewegt sich entlang des Axons und gewährt die Freisetzung von Molekülen, die *Neurotransmitter* genannt werden. Wenn sich das erzeugte Signal von einem Neuron zum anderen bewegt, entsteht es eine Verbindung zwischen beiden Neuronen. Dieser Übertragungsprozess erzeugt *Synapsen* zwischen den Neuronen. Nach der Aktivierung des Aktionspotentials heißt es in der Fachsprache, dass das Neuron "feuert", d.h. es reagiert auf einen bestimmten Reiz. Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Terminologien, die im Absatz aufgeführt sind.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Bild: <http://lernen-erziehen.de/Optimierung%20Faktenlernen/Gehirn/Gehirn.htm> (03.10.18)

## Bau einer Nervenzelle



Durch einige elektrophysiologischen Studien hat die Forschung herausgefunden, wie elektrische Potenziale im kortikalen Bereich geschaffen werden. In den Experimenten wird daher die Wirkung von Neuronen untersucht, die bei Tieren durch Mikroelektroden zu finden sind: sehr dünne Nadeln, die nach der operativen Entfernung eines kleinen Teils des Schädels in die Großhirnrinde eingeführt werden.<sup>6</sup>

Beim Menschen werden solche Messungen unterschiedlich durchgeführt. Die neuronalen Bewegungen werden durch Elektroenzephalographie (EEG), Magnetoenzephalographie (MEG, eine Technik, die auf der Aufzeichnung von durch elektrische Gehirnaktivität erzeugten Magnetfeldern basiert wird), Transkranielle Magnetstimulation und fMRI (funktionelle Magnetresonanztomographie) getestet. Durch den Einsatz dieser Techniken konnte belegt werden, dass das Spiegelsystem, das die Bewegung codiert, beim Menschen und beim Affen aus zwei Hauptbereichen besteht: dem inneren Parietallappen und dem Prämotor-Ventralbereich (Rizzolati, Sinigaglia, 2006).

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema würde eine weitere Vertiefung und Erklärung in medizinisch-wissenschaftlicher Hinsicht erfordern. Im Anschluss an die in diesem Beitrag durchgeführte Forschung ist es jedoch wichtig, die notwendigen Elemente für ein allgemeines Verständnis zu beschreiben und die

---

<sup>6</sup> Diese Art von Operation stellt für das Tier keine Komplikation bzw. keine Gefahr dar, da die Großhirnrinde keine schmerzhaftempfindlichen Endungen aufweist.

Hauptfunktion der Neuronen, nämlich das Empfangen, Verarbeiten und Übertragen der Informationen, zu erläutern.

### **2.1.2. Die Funktion der Spiegelneuronen**

Im vorherigen Absatz wurde kurz geklärt, wie ein Neuron funktioniert. In diesem Abschnitt werden wir eine bestimmte Klasse von Neuronen untersuchen: die Spiegelneuronen. Caighero (2010: 20) erklärt, wie nach traditioneller Sicht das Verständnis der Handlungen von Anderen, ihrer Absichten und Emotionen durch eine kognitive Erklärung des Phänomens verstanden werden. Die von den Sinnesorganen gesammelten Informationen werden verarbeitet und mit ähnlichen Vorerfahrungen verglichen. Andererseits gibt es Theorien, nach denen die Probanden den anderen verstehen, wenn die Situation vorgestellt wird und vom beobachtenden Subjekt simuliert wird. Die Notwendigkeit, einen Zusammenhang zwischen unserem Handeln und dem der nahliegenden Subjekte zu finden, wird von Merleau-Ponty 1945 zum Ausdruck gebracht, als er in seinem Schreiben *Phänomenologie der Wahrnehmung* folgendes erklärt:

“The sense of gesture is not given, but understood, that is recaptured by an act on the spectator’s part. (...) the communication or comprehension of gestures comes about through the reciprocity of my intentions and the gestures of others. (...) It is as if the other person’s intention inhabited my body and mine his”. (185, 1962)

Merleau-Ponty beschäftigt sich mit einem sehr wichtigen Aspekt im Hinblick auf die Empfindungen, die von einer Person erlebt werden und seinem Gegenüber wiedergespiegelt und berichtet werden. Er konzentriert sich auf die beiden Vermögen, die den Menschen ausmachen, nämlich Verstehen und Kommunikation. Darüber hinaus hebt er einen wichtigen Aspekt hervor, der in diesem Austausch auftritt: die *Verkörperung*, zwar den Übergang von Empfindungen von einem Körper auf einem anderen Körper<sup>7</sup>.

In den 90er Jahren wurde diese Dichotomie zwischen sensorischer Erfahrung und zwischenmenschlicher Identifikation durch eine wichtige Entdeckung im

---

<sup>7</sup> Dieser sehr spezifische Aspekt der Wahrnehmung und Empathie, der sich auf körperliche Empfindungen konzentriert, wird nur kurz untersucht, da er nicht in erster Linie mit sozialen Kompetenzen im schulischen Kontext zusammenhängt

neurophysiologischen Bereich in Frage gestellt. Die Ergebnisse einiger Forschungen zeigen die Existenz eines Verständnismechanismus, durch den die sensorisch wahrgenommenen Handlungen direkt auf das motorische System des beobachtenden Subjekts übertragen werden. Diese Übertragung erfolgt unmittelbar und ermöglicht es dem beobachtenden Subjekt, eine motorische Kopie des beobachteten Verhaltens zu erstellen, als ob er diese Bewegung selbst durchführen würde. Die Nervenzellen, die einen solchen Übergang von der sensorischen Wahrnehmung zum entsprechenden motorischen Format realisieren, werden als Spiegelneuronen bezeichnet. Diese besondere Klasse von Nervenzellen wurde 1996 von Giacomo Rizzolatti nach einigen Experimenten mit Makaken entdeckt. Er definiert Spiegelneuronen als:

“There are two classes of visuomotor neurons in monkey area F5: canonical neurons, which respond to the presentation of an object, and mirror neurons, which respond when the monkey sees object-directed action. In order to be triggered by visual stimuli, mirror neurons require an interaction between a biological effect or (hand or mouth) and an object. The sight of an object alone, of an agent mimicking an action, or of an individual making intransitive (non-object directed) gestures are all ineffective. The object significance for the monkey has no obvious influence on the mirror-neuron response. Grasping a piece of food or a geometric solid produces response of the same intensity.” (Rizzolatti e Craighero, 2004: 170)

Die von diesen Wissenschaftlern durchgeführte Forschung konzentrierte sich auf die Wahrnehmung der Handlung und die Reaktionen der Affen, die als Ergebnis dieser Handlungen vorgeschlagen wurden. Rizzolatti betont mehrfach, dass die Bedeutung seiner Forschung in erster Linie darauf beruht, wie seine Forschungsgruppe mit Primaten umgeht. Die Experimente zielen darauf ab, die neurologische Reaktion durch einen ethologischen Ansatz zu analysieren. Das bedeutet, dass das Tier nicht konditioniert ist und das produktive Bewegungssystem nicht untersucht wird<sup>8</sup>. Die Aufmerksamkeit der italienischen Forscher richtet sich daher auf die Verhaltensreaktion des Affen. Insbesondere

---

<sup>8</sup> Die Studie um den motorischen Akt durch Kondition wird als typischer Ansatz amerikanischer Wissenschaftler angeführt.

wird das Tier visuellen und akustischen Reizen ausgesetzt, wie z.B. Aktionen mit Verwendung von Lebensmitteln. Einige dieser Experimente fokussieren sich auf die Aktion des Nehmens. Die gefilmten Szenen<sup>9</sup> zeigen, wie die motorische Bewegung des Primaten nur dann aktiviert wird: das Tier sieht, dass der Forscher das gleiche Stück Nahrung nimmt, was bisher kein Interesse geweckt hat. Rizzolatti fand gleich heraus, dass eine Übereinstimmung zwischen der Vision des Objekts und der daraus resultierenden neuronalen Entladung fehlte. Die Entdeckung war genau diese Verbindung und diese Abhängigkeit zwischen dem Handeln des Forschers und dem nachfolgenden Handeln des Affen. (Rizzolatti, Videokonferenz 2012). In einer breiteren Perspektive über das menschliche Verhalten, können wir bestätigen, dass es eine Übereinstimmung zwischen dem Handeln des handelnden Subjekts und dem Handeln des beobachtenden Subjekts gibt.

### **2.1.3. Die Spiegelneuronen im Menschen**

Die oben genannten Studien haben gezeigt, dass einige Arten von Neuronen an der biologischen Reaktion des Probanden beteiligt sind. In dem beobachtenden Subjekt wird ein neurologischer Pfad aktiviert, der den Spuren des jeweiligen Handelnden folgt. Experimente mit Affen haben zu relevanten Ergebnissen für die Forschung auf diesem Gebiet geführt: Es wurde dadurch ermöglicht, das Vorhandensein von Spiegelneuronen im menschlichen Gehirn zu bestätigen (Heister, 2014). Heister bezieht sich auf folgende Studien (Walisisch, 2001; Decety and Ickes, 2009; Zaboura, 2009), die die Rolle dieser Nervenzellen in Verbindung mit Empathie setzen und die Beziehung zu den Funktionen des Verstehens und Interpretierens schriftlicher Texte recherchiert haben. Spiegelneuronen spielen eine Hauptrolle bei zwischenmenschlichen Beziehungen: Sie regulieren die Fähigkeit, auf einige Aktionen zu reagieren, die von anderen betätigt und von uns beobachtet werden. Wenn ein Individuum eine bestimmte Handlung für einen mehr oder weniger kurzen Zeitraum beobachtet, neigt es im

---

<sup>9</sup> Video des Experiments online verfügbar: <https://www.youtube.com/watch?v=HkegyBI15UQ> (03.10.2018). Im Video entspricht das hörbare Rauschen, ähnlich einem tickenden Geräusch, dem Neuron, das "feuert".

Allgemeinen dazu, die Aktion des anderen zu verstehen. Unser Gehirn und unsere Neuronen sind persönlich an diesem Verständnisprozess beteiligt: Die Reaktion des menschlichen Gehirns ist in der Tat eine neurologische und physiologische Antwort. Dadurch wird die Beteiligung der bloßen psychischen und emotionalen Komponente am Verständnis der Handlungen anderer nicht länger als einziger Faktor berücksichtigt, sondern der Befund beinhaltet biologische Komponenten, die die Beteiligung von Spiegelneuronen erfordern. Wie bereits in Zusammenhang mit den ersten Experimenten von Rizzolatti erwähnt, wurde diese Art von Stimulus sowohl bei Tieren als auch bei Menschen erneut ins Auge gefasst. In diesem Bericht werde ich mich auf die Folgen dieser Entdeckung für die Menschen konzentrieren. Es kann dabei festgestellt werden, dass die neurologische Reaktion wechselseitig ist: Die Vision einer Aktion stimuliert die Einleitung ähnlicher neurologischer Prozesse bei den handelnden als auch bei den beobachtenden Personen. Das beobachtende Subjekt bedient daher das gleiche motorische Repertoire zu führen, das mit dem gleichen Zweck vom handelnden Subjekt verbunden ist<sup>10</sup> (Craighero 2010: 13). Um dieses Konzept zu veranschaulichen, verwenden wir ein Beispiel von Craighero. In ihrem Buch stützt sich die Forscherin auf die amerikanische TV-Serie *Mork and Mindy*, die von einem Außerirdischen erzählt, der auf eine Mission auf die Erde geschickt wurde, um menschliches Verhalten zu beobachten. Die Gewohnheiten des Außerirdischen erfordern die Ausführung von Handlungen, die denen des Menschen ähneln, aber auf bizarre Weise durchgeführt werden. Zum Beispiel sitzt Mork auf dem Kopf, trinkt mit dem Finger, spricht mit den Pflanzen, stellt seine Kleidung auf den Kopf. Durch die Analyse unseres Verstehens der Handlung Morks, wird dem Leser etwas Erstaunliches deutlich werden: Obwohl für uns die Handlung des Sitzens nicht das Stehen auf dem Kopf bedeutet, kann der Betrachter ohne Zweifel sagen, dass "Mork sitzt", sobald man ihn auf den Kopf sieht. (Craighero, 2010:11)

Dieses Beispiel aus der Populär- und dem Fernsehkultur der 80er Jahre lässt uns darüber nachdenken, wie die Handlungen anderer in einer Perspektive der

---

<sup>10</sup> In diesem Sinne ist es wichtig, den Unterschied zwischen motorischem Akt und Bewegung zu markieren. Rizzolatti (2012) und Caighero (2010) beschreiben, wie eine freiwillige oder unfreiwillige Bewegung keinen genauen Zweck bzw. eine bestimmte Absicht voraussetzt (blinkende Augen, sich bewegende Finger usw.) Der motorische Akt, der verschiedene physikalische Prozesse gleichzeitig aktiviert, wird durch einen bestimmten Aktionszweck bewegt (Hinsetzen, mit den Fingern greifen, den Arm strecken, um ein Objekt zu werfen usw.).

Sozialisation und des zwischenmenschlichen Dialogs wahrgenommen und interpretiert werden können. Diese Art von Studien ist Gegenstand der anthropologischen und soziologischen Forschung, die zur Beobachtung des Andersseins nach objektiven und wissenschaftlichen Kriterien mit Berücksichtigung des emotionalen Aspekts führen. Die Annahme, dass das Verständnis auf der visuellen Analyse der verschiedenen Elemente der Handlung gegründet ist, und dass daher das Wissen über diese Handlung entsteht, sobald diese Reize in einem verständlichen Bild vereint sind, lässt sich auf die kognitivistischen Theorien des späten 19. Jahrhunderts zurückführen<sup>11</sup>. Nach diesen Theorien entspricht das zentrale Nervensystem bestimmten kortikalen Bereichen, den sogenannten *assoziativen Bereichen*: Sie befassen sich mit der Verarbeitung von Sinnesreizen, die später in motorische Aktionen umgewandelt werden. Diese assoziativen Bereiche erfüllen verschiedene kognitive Funktionen, welche die "Kognition" oder das Wissen um die Welt ermöglichen. In den 1970er Jahren wurden mentale Prozesse mit einer Weiterentwicklung der kognitivistischen Theorien erforscht und ihre Integration auf der Grundlage der Analogie zwischen Geist und Computer als eine starre Abfolge von verschiedenen Stufen der Informationsverarbeitung interpretiert. Die neueste Forschung bestätigt die grundlegende Rolle der assoziativen Bereiche im Temporallappen für die Identifizierung des Bildes. Insbesondere wird im Bereich F5<sup>12</sup> der Aktivierungspunkt der Bereiche identifiziert, die auf eine motorische Wirkung reagieren. Dieselbe kortikale Region ist jener Bereich, der für die Erkennung nicht nur von visuellen Reizen im Allgemeinen, sondern auch von der Verarbeitung von Handlungen anderer verantwortlich ist<sup>13</sup>. (Craighero, 2010:13). Die Abbildung 2 zeigt stilisierte Darstellungen des Affenhirns und des menschlichen Gehirns im Vergleich; die Abbildung 3<sup>14</sup> zeigt einige Bereiche des menschlichen Gehirns.

---

<sup>11</sup> Unter diesen Studien versteht man die Gestaltlehre, die von verschiedenen Psychologiewissenschaftlern wie Kurt Koffka, Max Wertheimer und Wolfgang Köhler definiert wurde.

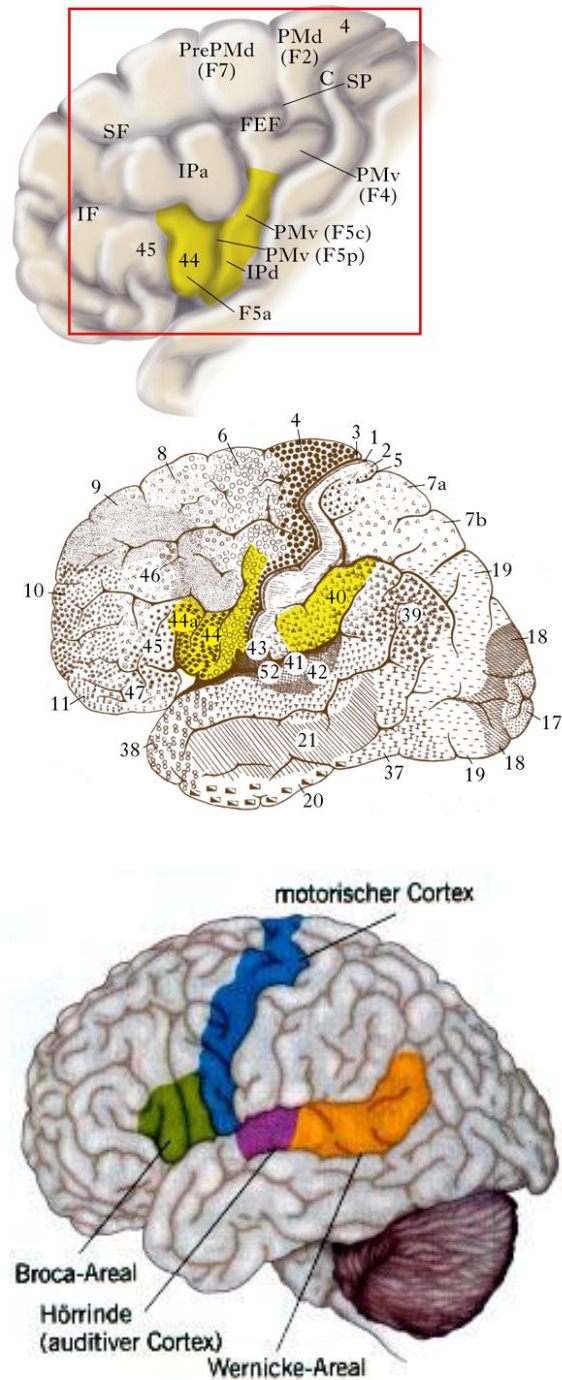
<sup>12</sup> F5 ist die prämotorische Rinde bei Primaten.

<sup>13</sup> Beim Menschen entspricht der F5-Bereich der Affen dem Broca-Bereich, der für die Sprache zuständig ist.

<sup>14</sup> Bilder 2 und 3: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959438805001649> (03.10.2018); <https://ebmeierjochen.files.wordpress.com/2010/09/sprachzentren-gehirn.jpg> (03.10.2018).



Durch diese Abbildung ist es möglich die entsprechende Position des F5-Bereichs und des Broca-Bereichs<sup>15</sup> zu beobachten.



<sup>15</sup> Der Broca-Bereich befindet sich in der linken Hemisphäre des Gehirns und ist mit seiner Funktion an der Sprachverarbeitung beteiligt und mit dem Wernicke-Bereich verbunden, der für das Sprachverständnis zuständig ist.

Bei der Beobachtung von Hand- und Mundbewegungen kann die Aktivierung des F5-Bereichs im Affen gefunden werden. Dieser Gehirnteil, Sitz der Spiegelneuronen, entspricht dem Bereich von Broca im Menschen, welcher als Schwerpunkt für die Ausarbeitung der Sprache gilt. Diese Korrelation wird durch Hirnbildgebungsstudien gestützt, wie Rizzolatti und Sinigaglia (2006) bestätigen, die die Flächenaktivität bei Mund- und Handtaten anzeigen<sup>16</sup>. Was die neurologische Reaktion von Menschen und Affe unterscheidet, ist die Reaktion auf eine Nachahmung<sup>17</sup>.

Wie kann man die Funktion von Spiegelneuronen zusammenfassen? Was für ein Neuron ist es?

“The mirror mechanism is a basic brain mechanism that transforms sensory representations of others' behaviour into one's own motor or visceromotor representations concerning that behaviour. According to its location, it may fulfil a range of cognitive functions, including action and emotion understanding.”  
(Rizzolatti e Sinigaglia, 2016: 757)

Das Spiegelneuron ist ein Neuron mit einem eigenen Mechanismus, der die sensorischen Informationen in ein motorisches Format umwandelt. Die beobachteten Handlungen sind vom Subjekt bereits bekannt und werden von diesem verwendet. Innerhalb jedes Subjekts gibt es ein Bewegungsprogramm, das jenen des Beobachteten ähnelt und die Erkennung der Handlungen anderer ermöglicht. Der Aktivierungsweg des Spiegelneurons ist nicht nur auf den F5-Bereich beschränkt. Den Ergebnissen von Rizzolatti folgten einige Studien, die belegten, dass sie keine einzelnen und selbstständigen Einheiten sind, sondern das Ergebnis eines Systems. Dieser Prozess beginnt mit der Stimulation des visuellen Bereichs, der Verarbeitung im Lappenparietalbereich und der daraus folgenden Transformation in Spiegelneuronen (Rizzolatti, Craighero, 2004).

---

<sup>16</sup> Siehe Experiment von Buccino (2014), in dem drei Probanden (Mensch, Affe und Hund) mit Aktionen konfrontiert werden, die den Mund bzw. Maul betreffen, aber lautlos sind (beißende und mündliche kommunikative Aktionen - jeweils Vorlesen, Lippenschnappen, Bellen). Die Wirkung des Beißens aktivierte die gleichen Hirnareale, während die kommunikative Wirkung zur Aktivierung in verschiedenen Bereichen führte.

<sup>17</sup> Für weitere Details zur Nachahmung siehe Rizzolatti und Craighero (2004).

Wo liegen die Grenzen der Wirkung von Spiegelneuronen? Rizzolatti (2016) stellt fest, dass die Kenntnis der Aktion wichtig ist. Der Vergleich verschiedener Experimente<sup>18</sup> gab Aufschluss darüber, dass die Leistungsfähigkeit und die Reaktionsintensität der Spiegelneuronen übereinstimmen. Rizzolatti und Craighero diskutieren auch über die Theorie des "inneren Wissens", worüber in der obengenannten Arbeit von Merleau-Ponty berichtet wurde:

“These results [Buccinos Experiment, siehe Fußnote 9] indicated that actions made by other individuals could be recognized through different mechanisms. Actions belonging to the motor repertoire of the observer are mapped on his/her motor system. Actions that do not belong to this repertoire do not excite the motor system of the observer and appear to be recognized essentially on a visual basis without motor involvement. It is likely that these two different ways of recognizing actions have two different psychological counterparts. In the first case the motor “resonance” translates the visual experience into an internal “personal knowledge“(...), whereas this is lacking in the second case.” (Rizzolatti e Craighero, 2004: 179)

Dieser letzte Diskussionspunkt über persönliches Wissen und das Verstehen des Handelns des anderen ist wichtig, um das Thema des nächsten Absatzes einzuführen: die Theorie des Geistes (Theory of Mind, TOM). Die intersubjektive und interaktive Beziehung wird wiederum der Schwerpunkt des zweiten Kapitels sein, welches sich auf die Empathie bezieht und mehr auf die philosophische, pädagogische und literarische Komponente des Themas fokussiert.

## **2.2. Die Theorie des Geistes - Theory of Mind**

Im vorherigen Absatz wurde über das Verständnis des mentalen Status anderer aufgrund neurologischer Faktoren beleuchtet. In diesem Abschnitt wird der gleiche Prozess aus psychologischer Sicht betrachtet. Der Schwerpunkt liegt hierbei bei

---

<sup>18</sup> Craighero berichtet von einem Experiment, das mit Capoeira-Tänzern, Balletttänzern und Leuten, die nicht tanzen konnten, durchgeführt wurde. Das Experiment zeigte, dass die Intensität der Spiegelneuronen zunahm, wenn die Tänzerinnen und Tänzer Videos sahen, in denen die ihnen am besten bekannten Schritte ausgeführt wurden. Bei Menschen, die nicht tanzen konnten, war es anders: In ihrem Fall wurden die kortikalen Bereiche mit geringerer Intensität aktiviert. (Craighero, 2010: 78-79)

der sogenannten "Theorie des Geistes" (Theory of Mind, ToM) in Bezug auf Emotionen und Intersubjektivität beziehen.

### **2.2.1. Theorie des Geistes: eine kurze Einführung**

Wie es bisher dargelegt wurde, kann die Interaktion zwischen zwei Probanden nach biologischen und neurologischen Kriterien gemessen und bewertet werden. Die Wirkung und die Funktion von Spiegelneuronen scheinen daher eine Lösung auf einige Fragen zum gegenseitigen Verständnis in der zwischenmenschlichen Kommunikation bieten.

Die Erklärung solcher kommunikativen Ereignisse kann sich jedoch nicht nur auf neuronaler Ebene beruhen. Die psychologischen Studien zur Interaktion stellen einen breitgefächerten Überblick vor: Insbesondere erscheinen die Experimente zur Bestätigung der Theorie des Geistes als wichtig. Die ersten Wissenschaftler, die Studien auf diesem Gebiet durchführten, waren Premack und Woodruff im Jahr 1978. In ihren Experimenten analysierten sie die Fähigkeit von Schimpansen, die Bedürfnisse und Absichten anderer Primaten zu interpretieren. Zum ersten Mal prägten sie den Begriff "Theorie des Geistes". Es könnte als die Fähigkeit definiert werden, mentale Zustände anderer zu begreifen. Diese Fähigkeit entwickelte sich in der Kindheit: Besonders nach dem Alter von 4 Jahren<sup>19</sup> sei es möglich, implizite emotionale Zustände, Wissen, Wünsche und Überzeugungen anderer zuzuordnen. Es scheint daher eine Voraussetzung für das gegenseitige Verständnis zu sein<sup>20</sup>. Im Bereich der Kommunikation versetzt die Theorie des Geistes die Gesprächspartner in die Lage, implizite Absichten der Botschaften zu erfassen. Diese Fähigkeit erlaubt es auch, nicht nur zu bewerten, sondern auch das Verhalten der von uns beobachteten Personen vorherzusagen. Für das Kind ist es eine lebenswichtige Funktion für die Entwicklung der Anpassungsfähigkeit und für die Schaffung von Erwartungen an das Handeln anderer, die dann verweigert oder überprüft werden können.

---

<sup>19</sup> Die Experimente wurden mit durchschnittlich entwickelten Kindern im Alter von 4 bis 9 Jahren durchgeführt.

<sup>20</sup> Die Theorie des Geistes steht in erster Linie in einer Tradition der psychologischen Studien. Für wissenschaftliche Studien ist der Begriff Volkspsychologie vorzuziehen (siehe Stich und Ravenscroft, 1993).

### 2.2.2. Wie man die Theorie des Geistes testet

Diese Studien begannen mit einer Hypothese, die vom Philosophen Daniel Dennet (1978) eingeführt wurde. Er vertrat die Ansicht, dass der *False Belief Task* das zuverlässigste Werkzeug für den Nachweis der Existenz der ToM sein würde. Zwei Psychologen, Wimmer und Perner (1983), entwickelten den ersten Test, den sogenannten *Sally-Anne-Test*. Der Test findet in Form eines Spiels statt, wobei den Probanden zwei Puppen präsentiert werden: die eine, Sally, trägt einen Korb und die andere, Ann, hält eine Schachtel. Dann wird ein Fiction-Spiel veranstaltet, in dem Sally das Haus verlässt, nachdem sie den Ball in ihren Korb gelegt und mit einem Tuch bedeckt hat. Während Sally woanders beschäftigt ist, nimmt Ann den Ball aus dem Korb und versteckt ihn in ihrer eigenen Box. Sally kehrt mit der Absicht zurück, den von ihr versteckten Ball wieder zu holen, und der Prüfer fragt das Kind, wohin Sally nach dem Ball schauen würde. Wenn das Kind antworten würde, dass Sally den Ball in Anns Kasten sucht, kann man sagen, dass das Subjekt nicht in der Lage ist, "falsche Überzeugungen" zu formulieren, d.h. es ist nicht in der Lage, die mentalen Zustände anderer zu erkennen<sup>21</sup>. Die Testergebnisse zeigen, dass 90% der Kinder im Alter von 5 Jahren die Aufgabe verstehen, während alle Probanden über 6 Jahre sie verstehen. (Sänger, 2008: 253).

Ein weiterer Bewertungstest der Theorie des Geistes wurde von Baron-Cohen entworfen. Im *Eye test* wird die Person gebeten, durch die Beobachtung des Blicks den psychischen Zustand anderer zu verstehen (siehe Baron-Cohen et al., 2001).

### 2.2.3. Die Funktionen der Theory of Mind

Aus dem vorherigen Paragraphen lässt sich ableiten, dass das Vorhandensein einer "Theorie des Geistes" die Fähigkeit impliziert:

- sich selbst und andere als denkende Wesen zu erkennen;

---

<sup>21</sup> In diesen Videos ist es möglich, das Experiment zu beobachten, welches mit einem Kind mit typischer Entwicklung <https://www.youtube.com/watch?v=YGSj2zY2OEM> (11.10.2018) und einem Kind mit atypischer Entwicklung <https://www.youtube.com/watch?v=QjkTQtggLH4> (11.10.2018) durchgeführt wurde.

- mentale Zustände (Absichten, Wünsche, Überzeugungen) in sich selbst und in anderen zu erkennen, die nicht notwendigerweise "ausgedrückt" werden;
- das eigene Wissen für sich selbst und für andere explizit zu machen.

Drei theoretische Hauptmodelle wurden auf der Grundlage der *Theory of Mind* entwickelt<sup>22</sup>, welchen ein interessantes Konzept für meinen Beitrag stammt insbesondere aus Goldmans Ansatz *Theory of Simulation* (1992) hervorgeht. Er ist der Meinung, dass die mentale Aktivität auf einer nicht-theoretischen Erfahrung basiert, sondern die *Theory of Mind* wäre mit der Fähigkeit verbunden, sich in die Lage des anderen zu versetzen. Das bedeutet, dass das Verständnis der mentalen Zustände anderer darin bestehen würde, die Welt aus der Perspektive des anderen zu simulieren und mentale Zustände aus erster Hand zu erleben. Dieser verweist auf den ersten Paragraphen: Tatsächlich wurden diese Studien insbesondere durch die Entdeckung von Spiegelneuronen unterstützt, die nach Gallese und Goldman (1998) das Grundprinzip für das Ablesen der geistigen Zustände der anderen bildet.

Die Funktionen der Theorie des Geistes können daher in zwei grundlegende Punkte zusammengefasst werden:

- a. Sozialfunktion: dem zwischenmenschlichen Verhalten einen Sinn geben; eine kommunikative und kompetente Person sein; jene Signale verstehen, die das Verständnis oder die Mehrdeutigkeit der eigenen Botschaft bezeugen; diese Botschaft entsprechend der Situation anzupassen;
- b. Anpassungsfunktion: Das Kind gibt dem Verhalten anderer einen Sinn und kann es vorwegnehmen. Durch diese Fähigkeiten kann die Person eine flexible Einstellung haben, die den anderen entsprechend verändert werden

---

<sup>22</sup> Die wichtigsten theoretischen Modelle sind drei: "Theory of Theory" von Gopnik und Wellmann (1993), nach denen die mentale Aktivität auf Wissen basiert, das durch Erfahrung entsteht und vom Kind während der Entwicklung erworben wird. Dies ermöglicht dem Kind mentale Repräsentationen abzuleiten und eine eigene Weltanschauung zu schaffen. Ein zweiter Ansatz ist die "Modulare Theorie" von Scholl und Leslie (1999), die mit dem modularen Geist von Fodor (1983) verbunden ist: Nach dieser Vision ist der Geist in spezialisierte, autonome und genetisch etablierte Module aufgebaut. Nach diesem Aufsatz gäbe es einen Mechanismus, der sich auf die Umwelt bezieht und relevante Informationen von irrelevanten Informationen trennt. Und schließlich kommt der Ansatz "Theory of Simulation" von Goldman et. al. (1992) (zur Aufnahme in die Bibliographie?)

kann. Durch die Theorie des Geistes erwirbt man das Bewusstsein und die Überlegung über sich selbst und seine eigenen mentalen Prozesse.

Es ist gerade die Sozialfunktion der Theorie des Geistes, welche dem wissenschaftlichen Anliegen meiner These nahekommt. Insbesondere wird sie als ein Instrument bezeichnet, das dem Einzelnen die "Fähigkeit" vermittelt, den anderen zu verstehen. Sie bezieht sich auf den Begriff "Kompetenz", der Teil einer Terminologie ist, die im Bildungskontext verwendet wird. Die Theorie des Geistes führt den Einzelnen nicht nur in das Verständnis, sondern auch in die Kommunikation ein, die auf einer wechselseitigen Beziehung basieren (Rochat und Passos-Ferreira, 2009).

Die Überlegung über die Theorie des Geistes nach einer sozialen Vision des Einzelnen führt unweigerlich zu einem Vergleich zwischen solchen biologischen Entdeckungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen psychologischer und soziologischer Art. Bevor das Thema im folgenden Teil dieser Arbeit aus einer literarischen Sicht beleuchtet wird, befasse ich mich kurz mit dem Verhältnis zwischen Theorie des Geistes und intersubjektiven Beziehungen, sowie mit den Folgen für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten im Einzelnen.

### **2.3. Theorie des Geistes und Intersubjektivität**

Die Frage der Wahrnehmung des Geistes der anderen wird sehr kontrovers diskutiert. Um die gemeinsamen Punkte zwischen ToM und Intersubjektivität zu beleuchten, werden einige Aspekte des Konzepts der Intersubjektivität erläutert.

Die Diskussion lässt sich in zwei Hauptpositionen zusammenfassen: Die erste folgt dem sogenannten phänomenologischen Ansatz der Intersubjektivität. Damit wird ein Prozess gemeint, bei dem ein Geist mit einem anderen Geist in Kontakt kommen muss, um einen sozialen Austausch zu ermöglichen, d.h. einen Moment, in dem ein Geist den anderen erforscht. Der zweite Ansatz wird durch die Kognitivisten geprägt, welche die Existenz einer "Theorie des Geistes" unterstützen. Diese beiden Ansätze bringen aus philosophischer und methodischer Sicht viele Unterschiede mit sich; sie werden durch die

Überzeugung verbunden, dass die Zukunft der menschlichen Spezies "in zwei Köpfen" sein soll (Dant, 2014:2).

In der Philosophie wird Intersubjektivität als der Sitz von Form und Beziehungsstruktur in einer Vielzahl von Subjekten definiert (Husserl, 1973). In der Psychologie wird Intersubjektivität allgemein als das Teilen von subjektiven Zuständen eines oder mehrerer Menschen verstanden. Es wird klar dargestellt, dass beide Definitionen auf unserem ursprünglichen Konzept zurückführen, d.h. zur Interaktion von zwei oder mehr Personen. Die Beziehung, die zwischen diesen beiden Subjekten entsteht, ihre Kommunikation und ihr Informationsaustausch, wird für verschiedene Disziplinen zu einem interessanten Thema. Der kognitivistische Standpunkt, den wir bereits veranschaulicht haben, erfordert das Vorhandensein gemeinsamer Darstellungen durch die Sprache und die Fähigkeit des Einzelnen, die Theorie des Geistes zu generieren (Rochat und Passos-Ferreira, 2009:192). Andererseits, nach dem Standpunkt der Phänomenologen zur Intersubjektivität, basiert die Kommunikation zwischen zwei Individuen auf bestimmten Parametern, Regeln und Bedürfnissen, welche die möglichen Ergebnisse des *False Belief Task* bestehen. Kurz gesagt, erklärt Airenti in ihrem Artikel wie folgt:

"The development of the explicit capacity of reasoning about others' mental states, i.e., ToM, is a "specialization" of human "social sense" that since the preschool years humans may use to deal with particularly difficult situations". (Airenti, 2015:2)

Es wird folglich als eine angeborene Fähigkeit des Menschen angesehen, ein fast instinktiver "sozialer Sinn". Allerdings kritisiert Airenti die Objektivität des Tests, wenn die Anwesenheit der Theorie des Geistes durch ständig vorhandene Eigenschaften sichergestellt werden soll. Airenti spezifiziert:

"Humans are equipped from birth for interaction with others. This implies monitoring and adapting to others' actions and participating in communicative exchanges. This is the clever part of young children's behavior. However, some situations demand a more strategic thinking, i.e., reacting only after having reflected upon others' mental states. For some basic interactive behaviors we can imagine two possible versions, one not implying ToM and one implying ToM." (Airenti, 2015:3)



Nach Ansicht der Forscherin gibt es daher Situationen, in denen die ToM angewendet wird und Situationen, in denen sie keine Wirkung hat, insbesondere bei Kindern unter 4 Jahren.

Diese methodische Ansicht unterscheidet sich vom Ziel meiner Arbeit, erlaubt es uns aber, den Standpunkt der phänomenologischen Philosophie in Bezug auf das bisher vorgestellte Thema hervorzuheben. Die Phänomenologie betrachtet das Gehirn nicht nur als ein physiologisches Organ, das auf neuronale Impulse reagiert. Darin befindet sich auch das Bewusstsein, in dem die Absichten auf alles gerichtet sind, was für einen Menschen Bedeutung hat. Die Person wird in diesem Kontext auch "ego-subject" genannt (Husserl in Dant, 2014: 5). Nach Husserl ist dies also eine besondere Aufmerksamkeit, welche der Mensch durch eine Wahrnehmung bzw. eine Erinnerung oder eine Idee auf etwas lenkt. Der Kernpunkt des phänomenologischen Ansatzes liegt bei dieser Behauptung Husserls: "ein Verstand zu haben, hängt von der Möglichkeit ab, mit einem anderen Verstand durch Intersubjektivität in Kontakt zu kommen" (Husserl in Dant, 2014: 5). Deshalb wird dem Subjekt abverlangt, die Innerlichkeit des anderen anzunehmen und sich der mentalen Prozesse, die im anderen Geist ablaufen, bewusst zu sein. Zusammenfassend behauptet Husserl, dass das Verständnis der sensorischen Erfahrungen von anderen nicht durch die Beweise der Erfahrung möglich ist, sondern durch die Nähe der beiden Subjekte ermöglicht wird, welche das Bewusstsein des anderen erkennen.

"The mind of another person becomes apparent as a sort of analogue that is distinct from but in effect mirrors the consciousness of the ego-subject [...]. The awareness of this second mind and its sensory experience confirms the objectivity and harmony of the surrounding world and Nature. Each person experiences the world through their bodily perception and action, a psychophysical "ownness" that is also however "an intersubjective sphere of ownness," made up of a "community of monads" each experiencing it through their own consciousness." (Dant, 2014: 6)

Eine weitere Vertiefung in Bezug auf die von Husserl theoretisierte "Sphäre der Eigenheit" wird hier der Kürze halber unterlassen<sup>23</sup>. Dennoch können zwei

---

<sup>23</sup> Für weitere Informationen siehe Lewis M. und Straehler T., (2010) *Phänomenologie: eine Einführung*, Kontinuum.

Aspekte in Anbetracht meiner Arbeit hervorgehoben werden. Zum einen berücksichtigt man den Spiegeleffekt zwischen den beiden Bewusstseinen, die für diese besondere gegenseitige Reflexion koexistieren. Wie im ersten Paragraphen erwähnt, erscheint die Metapher des Spiegels auch auf biologischer und neurologischer Ebene, gerade wegen der Wirkung von Spiegelneuronen, die solche Funktion der Interaktion mit dem beobachteten Subjekt übernehmen. Was jedoch die Grenze zwischen dem neuropsychologischen und dem phänomenologischen Ansatz markiert, ist zum einen die Betrachtung des Subjekts als Denk- und Bewusstseinsseinheit, mit angeborenem Sozialwissen, die über seinen Normativitätszustand hinausgeht (d.h. auch in Gegenwart einer autistischen Person). Zum anderen ist es die Tatsache, dass die verschiedenen Bewusstseine eine "Gemeinschaft von Monaden" bilden, die durch das Bewusstsein des Einzelnen erfahren wird: das ist ein grundlegendes Konzept hinter dieser Arbeit. Die Wirkung der Literatur auf das Individuum führt zur Bildung einer Bewusstseinsgemeinschaft, die sich auf der Grundlage individueller Erfahrungen und Weltanschauungen konfrontieren.

Mit anderen Worten kritisieren die Phänomenologen den kognitivistischen Ansatz zur Rolle der Intersubjektivität, die von beiden Strömungen diskutiert wird. Die Phänomenologen kritisieren insbesondere folgenden Punkte:

- a. Die Aufzeichnung der Wirkung von Neuronen durch die Magnetresonanztomographie beschränkt sich nur auf den Austauschfluss und alles, was als "fuori campo"<sup>24</sup> (Costa, 2010: 27) d.h. auf das Wissen des Probanden bezogen ist;
- b. Das Subjekt entkörperlicht den Hauptakteur der Aktion, nicht die Neuronen. Das Subjekt entscheidet, bewertet und erkennt der Handlung einen Sinn zu;

Für die Phänomenologen ist es von grundlegender Bedeutung, die Phänomenologie als Grundlage der wissenschaftlichen Forschung zu stellen, damit die Bedeutungsschichtung als Gegenstand der phänomenologischen

---

<sup>24</sup> Meine Übersetzung: Außer Reichweite.

Forschung es den Biowissenschaften ermöglicht, ihre Ergebnisse zu interpretieren. Aus diesem Grund können die durch die neuronale Aktivität identifizierten Emotionen nicht nur als materieller Austausch betrachtet werden, sondern müssen durch die phänomenale Erfahrung des Subjekts interpretiert werden.

### 2.3.1. Die Phasen der Intersubjektivität

Intersubjektivität ist ein fortwährender Prozess, welcher bei der Geburt beginnt und sich über die gesamte Entwicklung der Person erstreckt. Die verschiedenen aufeinander folgenden Phasen werden durch die Sozialität im Leben des Einzelnen bestimmt und beeinflusst. Insbesondere Rochat und Passos-Ferreira (2008) haben eine Klassifizierung der Intersubjektivität nach fünf Entwicklungsstufen erstellt:

	TYPE	CONTEXT	BEHAVIOURAL INDEX	PROCESS	AGE
I	Mirroring	Face-to Face engagement	Imitation	Automatic simulation	Birth
II	Primary Inter-subjectivity	Reciprocal dyadic exchanges	Proto-conversation, social expectations	Emotional regulation	co- 2 m.
III	Secondary Intersubjectivity	Triadic exchanges about things	Joint attention: social referencing	Intentional communication and intentional co-experience	9 m.
IV	Tertiary Intersubjectivity	Triadic exchanges about the value of things	Self-recognition and embarrassment, use of possessives, claim of ownership, pro-social behaviours	Projection and identification of self onto others	20 m.
V	Ethical stance	Decision regarding the value of things, what is right vs. wrong	Claim of ownership, sharing distributive justice, theories of mind	Value negotiation with others narration, meta-representation of reputation	From 4y.

In dieser Tabelle ist es möglich, die verschiedenen Ebenen der sozialen Interaktion nach verschiedenen Faktoren zu beobachten, wie z.B. nach dem Kontext, dem Verhaltensindex, dem Anwendungsprozess des Subjekts und dem Alter. Es ist daher eine Karte der Entwicklung dieser Fähigkeit in einem

durchschnittlich entwickelten Subjekt, von seiner Geburt bis zum Erwerb der Fähigkeit zur gegenseitigen Anerkennung und zum moralischen Sinn.

Dieses Modell schlägt die Anfangsphase der Spiegelung (*mirroring*) oder Nachahmung (*imitation*) als Ausgangspunkt für den intersubjektiven Prozess vor.

“Developmental and comparative theorists see imitation as the basic mechanism, by which children develop empathy and the capacity to represent, think and speak. Imitation has also been considered for a long time as a mechanism by which children develop theories of mind, in addition to being the source of social connection and affiliation.”  
(Rochat, Passos-Ferreira, 2009: 2)

Der Begriff Spiegelung (*mirroring*) bezieht sich auf die Stimmungen, die sich im anderen wieder spiegeln, so lächelt das Neugeborene, wenn die Person ihm zulächelt. Die nächsten drei Stufen umfassen unterschiedliche Altersgruppen von Kindern. Lange Zeit galt die Nachahmung als jener Mechanismus, welcher für die Entwicklung der Theorie des Geistes zuständig sei, und gleichzeitig als Quelle der Interaktion und der sozialen Zugehörigkeit definiert wurde.

Wie Rochat und Passons-Ferreira in ihrem Artikel beschreiben, wurde die Nachahmung als Grundelement sozialer und gemeinschaftlicher Mechanismen betrachtet<sup>25</sup>. In einer breiteren Sichtweise seiner Funktionen hat die Nachahmung eine bestimmte Auswirkung auf das gesellschaftliche Leben als Schöpfer von Gruppenüberzeugungen, Propaganda und Massendynamik. (Tarde in Rochat und Passons-Ferreira, 2008: 195). Tarde besteht auf dem Konzept der Nachahmung nicht nur als reproduktive Fähigkeit, sondern hebt auch eine kreative und innovative Komponente in ihrer sozialen Rolle hervor. In diesem Sinne erfordert der Prozess der Nachahmung eine Komponente von Gegenseitigkeit zwischen den beiden Kommunikationspartnern. Dadurch besteht die gegenseitige Bereitschaft, sich an die Bedürfnisse jeder Gruppe anzupassen, damit soziale Kontakte stattfinden können. G.H. Mead betont die Rolle der persönlichen Identität in Bezug auf *social mirroring*. Die Identität des Selbst erweist sich somit als das Produkt unserer Auffassung des anderen, mit dem wir in Verbindung treten; der andere wird daher als “sozialer Spiegel“ betrachtet, in dem das Selbst objektiviert

---

<sup>25</sup> In vielen Gesellschaften ist die Grundlage des Lernens die Beobachtung des Meisters (des Experten). Durch einen langen Beobachtungsprozess ist der Schüler in der Lage, die Techniken zu verstehen und dann sie selber anzuwenden.

und schließlich konzeptualisiert werden kann. Dieser soziale Spiegel ist daher ein zweiseitiger Prozess, welcher als Schnittpunkt gilt und die Begegnung zwischen dem Selbst und dem Anderen erfordert. Die beiden Gruppen sind daher in der Lage, durch diesen gegenseitigen Austausch zu kommunizieren und sich zu einigen. (Mead in Rochat und Passons-Ferreira, 2008: 197-99)

Diese Überlegung über die Nachahmung als zur Reziprozität führenden Prozess gilt als Ausgangspunkt für eine weitere Beobachtung solcher Handlungen, die sich von der bloßen Spiegelung distanzieren. Insbesondere sind die Elemente in der IV und V Linie die interessantesten Faktoren für mein Anliegen: *pro-social behaviour, projection and identification of self onto others, theories of mind, value negotiation with others narration*. Dies sind Erwerbsvorgänge solcher Verhaltensweisen, die im Vorschulalter (ab 4 Jahren) auftreten und sich im Laufe des Wachstumsprozesses entwickeln. Insbesondere sind die Konfrontierung mit anderen Erzählungsarten und die Projektion von sich selbst in anderen, Phänomene, die der Sozialisation mit dem anderen im literarischen Bereich zugrunde liegen. Diese Konzepte beinhalten, was wir im nächsten Kapitel untersuchen werden: den empathischen Prozess in Bezug auf das Erzählen und Lesen von Geschichten.

Zum Abschluss dieses Absatzes möchte ich fünf Prozesse veranschaulichen, mit denen die phänomenologische Forschung das Verständnis des Geistes von anderen beschreibt. Dant (2014, 6-8) skizziert die folgenden Punkte:

1. Ko-Präsenz: das Bewusstsein für die Existenz des anderen in der gleichen physischen Welt, in der wir uns befinden und die Fähigkeit, ähnliche Empfindungen wie unsere zu haben;
2. Apperzeption: eine neue Erfahrung auf der Grundlage früherer Wahrnehmungen assimilieren;
3. Empathie: das Teilen von Emotionen und Gefühlen, die zu einer höheren Sphäre des gegenseitigen Verständnisses führen, d.h. was wir erleben, wird auf eine andere Person übertragen, und umgekehrt.
4. Der Blick: die Bedeutung des Sehens, seiner Richtung im Raum und des Bewusstseins des anderen, beobachtet zu werden; diese Idee bringt uns zur Philosophie von Jean-Paul Sartre zurück;

5. Kommunikative Interaktion: Ausdruck und Interpretation von Bedeutungen durch Sprache und Gestik.

Diese fünf Punkte enthalten unterschiedliche Überlegungen zur literarischen Forschung und zu den Beziehungen zwischen Individuen. Der dritte und der vierte Aspekt sind von größter Bedeutung in Bezug auf das Thema, mit dem wir uns befassen. Im nächsten Kapitel wird es daher auf diese beiden Aspekte im Rahmen der literarischen Bildung eingegangen

### **2.3.2. Das Verständnis des anderen zwischen Neurologie und Phänomenologie**

In diesem letzten Absatz am Ende des theoretischen Kapitels möchte ich Schlussfolgerungen über die oben beschriebenen Prozesse ziehen, die das Verständnis der Erfahrung anderer regeln.

Das Verstehen des anderen ist ein Prozess der sozialen Entdeckung, der mehrere Jahre individueller Reife in verschiedenen Entwicklungsstadien erfordert. Was den Menschen dazu bringt aus sich heraus zu gehen und seinem Gegenüber entgegenzukommen, sind Bedürfnisse, die in den verschiedenen Phasen der Intersubjektivität beschrieben sind. Die wissenschaftliche Forschung hat die Entdeckung einiger neurologischer Merkmale theorisiert, die eine Antwort auf die phänomenologische Frage der zwischenmenschlichen Beziehungen darstellt. Wie bereits vorher erläutert wurde, scheinen Spiegelneuronen mittels intensiverer Reaktionen zu reagieren, wenn das Subjekt die gleichwertige Aktion in seinem System von Kenntnissen und Erfahrungen wiedererkennt. Deshalb muss man sich die Frage stellen, ob Spiegelneuronen das Verständnis des anderen erlauben. Hierbei sind zwei Antworten zu finden. Auf der einen Seite gibt es biologische Beweise für eine neuronale Aktivierung im Gehirn sowohl in bekannten und bestimmten Kontexten als auch im Bereich der Intentionalität. Andererseits ist es jedoch notwendig, die phänomenologische Kritik an Spiegelneuronen zu berücksichtigen: Dieser Ansicht nach wird "das Verständnis der Handlungen unseres Gegenübers werden durch unser Verständnis der Bedeutungen, aus welchen sich eine bestimmte Welt zusammensetzt, ermöglicht." (Costa, 2010:168). Berücksichtigt wird also die Reziprozität, wodurch die Nachahmung in

eine reale Handlung mit eigenem Sinn verwandelt wird und zur Kommunikation und Interaktion zwischen den beiden Subjekten gerichtet wird. Dieser Austauschprozess manifestiert sich daher als eine Beziehung, die nicht mehr statisch, sondern dynamisch ist. In diesem Zusammenhang konzentriert sich die Aktion auf beide Angelpunkte, die Informationen werden ausgetauscht und neue Grundlagen für das Zusammentreffen zwischen den verschiedenen individuellen Bewusstseinen werden geschaffen. Costa drückt dann seine Neigung zu einem Modell des Verstehens aus, bei dem das Du und das Ich durch das Wissen der Welt gebunden sind, oder besser gesagt durch das Wissen über die Welt, in der sie beide leben und existieren.

Ausgehend von dieser Beobachtung werden als nächste Überlegungen zu Empathie und sozialer Kognition folgen, die durch literarische Erziehung entwickelt werden können. In dieser Arbeit wird es untersucht, wie diese Ansicht ins literarische Feld eingebettet werden kann. Meine Überlegung geht von der Behauptung aus, dass beide Subjekte nur dann in Kontakt kommen, wenn es eine gemeinsame Realität gibt und der Sinn der Objekte nicht in unserem Kopf liegt, sondern in jener gemeinsam existierenden Welt. Nach dieser Stellung erweist es sich nicht als wesentlich "sich in die Lage des anderen zu versetzen", um die Bedeutung von Handlungen bzw. Absichten zu verstehen, sondern die Erfassung der Bedeutung und des Aktionsziels des anderen in derselben Welt. Kurz gesagt, das Thema der folgenden Diskussion ist das Vorhandensein dieser gemeinsamen Realität in einem Kontext, zuerst in der Beziehung zwischen Buch und Leser, und dann zwischen Leser und Leser im schulischen Kontext. In dieser Arbeit gehe ich von der Frage aus, ob der empathische Prozess, der Teil der Entwicklung der Intersubjektivität ist, innerhalb der Beziehungen zwischen einem Leser, dem Objekt bzw. der Aktion des Lesens, und dem anderen Leser etabliert werden kann.

In diesem Sinne wird hier auch hinterfragt, ob eine gemeinsame Welt für die zwischenmenschliche Kommunikation eben durch den literarischen Text geschaffen werden kann. Angesichts dieses Anliegens werden die beiden Standpunkte berücksichtigt, um verschiedene Aspekte der Interaktion zu erörtern. Auf der einen



Seite trägt die phänomenologische Forschung zur Erklärung von Empathie und intersubjektiven Austausch bei, welcher durch die Erfahrung der Probanden in der realen Welt stattfindet. Die Erfahrungen als soziales Individuum werden mit den Erfahrungen des Menschen als Leser verglichen. Auf der anderen Seite rechtfertigen die Entdeckungen der neurologischen Forschung die kognitive Grundlage der persönlichen Erfahrung als Objekt des individuellen Wissens. Die Untersuchung der Realität des anderen erfolgt durch eine kontinuierliche Kombination bzw. Nebeneinandersetzung von kognitiven Karten. Ebenso schneidet sich beim Lesen die kognitive Komponente des Lesens mit der phänomenalen Erfahrung des Subjekts: es interagiert mit dem anderen Leser und bewertet die Realität der Erzählung anhand der persönlichen Erfahrungen und denen anderer.



### **3. Empathie, Lesen und Narration: Begegnung mit dem Buch**

#### **3.1. Wissen, wie man den anderen versteht**

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Empathie für jeden Einzelnen entsprechend der von Parszkier (2016) vorgeschlagenen Unterteilung untersucht. Der erste Paragraph definiert die Grundprinzipien dieser Fähigkeit, die Unterschiede zwischen Empathie und verwandten Konzepten und ihre Rolle in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Im zweiten Paragraphen wird die Nebeneinandersetzung der dualen Natur der Empathie analysiert, welche auf affektiven und kognitiven Prinzipien basiert. Anschließend wird die Anwendung empathischer Fähigkeiten auf das Erzählen und Lesen von Geschichten erfolgen. Im vierten Absatz werden wir die Kritik am kognitiven Modell und im fünften die Möglichkeit des Erlernens empathischer Fähigkeiten und deren Erweiterung außerhalb der Beziehung zum Buch, also zwischen Leser und Leser, veranschaulichen.

##### **3.1.1. Empathie: ein missbrauchtes Konzept**

Man hört oft von Empathie als angeborener Gabe: einer Fähigkeit, welche ein Individuum mit mehr oder weniger Intensität besitzt und die es ihm erlaubt zu verstehen, was der andere fühlt. Diese in groben Zügen skizzierte Konzeptualisierung wird oft verwechselt und von Befürwortern der so genannten "Pseudowissenschaften" genutzt, die Empathie als besondere Gabe, eine "übernatürliche Macht", fördern. Es ist sinnvoll den Begriff klarer zu formulieren, um dem Thema, das ich gleich behandeln werde, eine gewisse Autorität zu verleihen. Elena Meli, in ihrem Artikel: "Noi umani abbiamo un superpotere. È l'empatia che ci rende eccezionali", schreibt sie im Corriere della Sera<sup>26</sup>:

"In realtà già oggi abbiamo moltissimi "superpoteri" di cui però non ci rendiamo realmente conto. Si tratta di capacità sviluppate in migliaia di anni di evoluzione e che oggi ci rendono la specie egemone sul nostro pianeta. In buona misura ciò di cui siamo capaci

---

<sup>26</sup> [https://www.corriere.it/salute/neuroscienze/17\\_aprile\\_06/noi-umani-abbiamo-superpotere-l-empatia-che-ci-rende-eccezionali-aeb2b21c-1acc-11e7-953e-ab8f663f73c7.shtml](https://www.corriere.it/salute/neuroscienze/17_aprile_06/noi-umani-abbiamo-superpotere-l-empatia-che-ci-rende-eccezionali-aeb2b21c-1acc-11e7-953e-ab8f663f73c7.shtml) (05.12.2018)

dipende dalle charakteristische del nostro cervello, più potente dei computer nel fare calcoli probabilistici, in grado di adattarsi e superare i suoi limiti intrinseci, capace perfino di leggere nella mente degli altri, una peculiarità alla base della nostra vita sociale. Nessun trucco da prestigitatore, tutto merito dell'empatia: l'uomo ha sviluppato più di tutti gli altri animali la capacità di partecipare ai sentimenti altrui al punto da poter decifrare e perfino anticipare i pensieri e i comportamenti di chi ha di fronte."<sup>27</sup>

Dieser Artikel verwendet den Begriff "Supermacht" (in Anführungszeichen im Text) bewusst plakativ: Es ist aber ein unsachgemäßer Gebrauch, der immer häufiger vorkommt. Wie Meli in ihrem Artikel weiterführt, "ist es ein Mechanismus an der Basis der sozialen Natur des Menschen, der das Lernen und affektive Beziehungen ermöglicht" (Meli greift die Worte von Claudio Menacci, Präsident der Italienischen Gesellschaft für Psychiatrie auf). Die Journalistin berichtet jedoch von einer Definition, die den gesunden Menschenverstand widerspiegelt. Wie später geklärt wird, stimmt diese Erklärung nicht mit der in dieser Arbeit angeführten Ansicht überein. Das erklärt Meli:

"(...) l'empatia invece ci porta a provare le stesse emozioni di chi abbiamo di fronte e quindi anche a superare l'egocentrismo per accogliere l'altro, realizzare interazioni più soddisfacenti, costruire legami sociali."<sup>28</sup>

Die Vorstellung von Empathie als jene Fähigkeit, die gleichen Emotionen wie der andere zu erleben, spiegelt nicht genau ihre Natur wider oder stimmt zumindest nicht ganz mit den verschiedenen ihr zugeschriebenen Facetten überein. Um dieses völlig natürliche und menschliche Phänomen vollständig zu verstehen, wird im nächsten Paragraphen eine objektive Definition auf der Grundlage der Forschung in diesem Bereich gegeben.

---

<sup>27</sup> Meine Übersetzung: In Wirklichkeit haben wir heute schon sehr viele "Supermächte", aber wir sind uns dieser nicht wirklich bewusst. Diese Fähigkeiten wurden in Jahrtausenden der Evolution entwickelt und machen uns heute zur dominanten Spezies auf unserem Planeten. Zu was wir fähig sind, hängt zu einem großen Teil von den Eigenschaften unseres Gehirns ab, leistungsfähiger als Computer, wenn es um probabilistische Berechnungen geht, fähig, seine inneren Grenzen anzupassen und zu überwinden, sogar fähig, in den Köpfen anderer zu lesen, eine Besonderheit, welche die Grundlage unseres sozialen Lebens bildet. Kein Trick des Zauberers, alles dank Empathie: Der Mensch hat mehr als alle anderen Tiere die Fähigkeit entwickelt, an den Gefühlen anderer teilzunehmen, bis hin zur Fähigkeit, die Gedanken und Verhaltensweisen derjenigen, denen er gegenübersteht, zu entschlüsseln und sogar zu antizipieren.

<sup>28</sup> Meine Übersetzung: (...) Empathie führt uns stattdessen dazu, die gleichen Emotionen zu empfinden wie die vor uns liegenden und daher auch die Egozentrik zu überwinden, den anderen aufzunehmen, befriedigen Interaktionen zu erreichen, soziale Bindungen aufzubauen.

### 3.1.2. Empathie: Definition und Entdeckung

Der Begriff "Empathie" wurde von dem Philosophen und Psychologen Theodor Lipps<sup>29</sup> eingeführt und zu Forschungszwecken verwendet. 1901 wurde Lipps Pionier der ersten Studien über die Einfühlung oder, laut Duden-Definition, des Prozesses "sich in jemanden, jemandes Lage, Zustand o. Ä. hineinzusetzen; etwas innerlich nachvollziehen, nachempfinden". Der Begriff wurde später durch die Forschung von E.B. Titchener<sup>30</sup> in die angelsächsische Welt exportiert, der unter Verwendung der griechischen Wortbildung ἐμπάθεια (ἐμ- dentro, πάθεια sentire) die englische Übersetzung *Empathie* vorschlug. (Keen, 2006; Häusser, 2012)

Laut De Waal (2009) sei es eine pessimistische Vision des Menschen, als egoistisches und konkurrierendes Wesen, entspricht seiner psychologischen Natur nicht. Er behauptet, dass die so genannte "emotionale Ansteckung", die die Grundlage für den Austausch zwischen Menschen, Stämmen und der Gesellschaft bilde, ein grundlegendes Element unseres Verhaltens sei und es uns ermögliche, das Verhalten anderer zu verstehen. In diesem Sinne ist es wichtig zwei Aspekte hervorzuheben, die in der Diskussion über empathische Fähigkeiten ans Licht gekommen sind. Auf der einen Seite der Unterschied zwischen "emotionaler Ansteckung" und "Empathie", auf der anderen Seite die Bedeutung der kognitiven und epistemologischen Aspekte, die diese Fähigkeiten charakterisieren. (Praszkie, 2016)

### 3.1.3. Der affektive Faktor von Empathie

In der gängigsten Auffassung von Empathie erweist sich das mit der Affektivität verbundene Element als das bekannteste und für deren Definition am besten geeignete. Roy (2010) erklärt, dass Empathie eine wesentliche Rolle im Mechanismus, welcher Emotionen regelt, spielt. Diesbezüglich behauptet sie, dass Empathie selbst eine an ein Gefühl erinnernde Emotion ist, welches durch eine verbale oder nonverbale Reaktion ausgelöst wird. Mit anderen Worten,

---

<sup>29</sup> Theodor Lipps war ein deutscher Philosoph und Psychologe (1851-1914).

<sup>30</sup> Edward Bradford Titchner war ein britischer Psychologe, der für seine Studien über den Geist bekannt ist (1867-1927).

Empathie bedeutet "sich in die Lage der anderen versetzen". Konkret sagt sie dass:

"Empathy is closely related to intuition and, like intuition, helps in the understanding and recognition of emotions in others. Empathy is thus described as recognizing other people's emotions through intuition and is marked by a feeling of connecting to the other person." (Roy, 2010)

Roy verwendet den Begriff "Intuition", um dieses Konzept und seine Auswirkungen zu definieren. Dieses Wort bringt uns zurück zu einer fast primitiven Dimension: Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, kann es als *Affektansteckung* definiert werden. Der Unterschied in der Wahrnehmung des anderen liegt also im Bewusstsein des Aktes. Einerseits, im Falle einer emotionalen Ansteckung, wird der Prozess als unbewusste Übertragung von Emotionen von einer Person zur anderen dargestellt, welche die Emotionen mit der gleichen Intensität erlebt. Andererseits wird im empathischen Prozess die Distanz zwischen einer Person und der anderen aufrechterhalten: Die Emotionen der anderen werden als extern behandelt und durch die Resonanz der eigenen Emotionen und Gefühle erlebt (Häusser, 2012: 324).

Vor einer weiteren Abhandlung vom Nutzen der empathischen Funktionen sei es sinnvoll, kurz auf die Unterscheidung zwischen *Emotionstheorie* und *Empathietheorie* eingegangen. Die Theorie der Emotionen handelt davon, welchen Einfluss andere Menschen auf unsere emotionalen Reaktionen haben können. Sie behandelt den sozialen Ansatz der Emotion, und zwar unsere Fähigkeit, Emotionen für andere zu empfinden, wenn wir nicht in der gleichen Situation sind oder wenn wir nicht Mitglied derselben Gruppe sind<sup>31</sup>. Empathie-Theorien erklären dagegen die menschliche Fähigkeit, Emotionen für andere zu empfinden: Diese emotionalen Reaktionen werden als Besonderheit behandelt und nicht als ursprüngliche Emotionen des Individuums wahrgenommen, welche erlebt werden, wenn sie mit einem zweiten Individuum verbunden sind<sup>32</sup>. (Wondra und Ellsworth, 2015: 412)

---

<sup>31</sup> Sieh Manstead & Fisher (2001); Parkinson (2011); Schachter (1959)

<sup>32</sup> In Wondra und Ellsworth (2015) ist es möglich, die Diskussion der Theorien von Martin L. Hoffmann zu vertiefen. Insbesondere diskutiert er die fünf Mechanismen wodurch erklärt wird, wie

### 3.1.4. Empathie als kognitiver und epistemologischer Prozess

Zusätzlich zu der affektiven Reaktion, welche die Empathie charakterisiert, hat die Forschung ihre kognitiven und regulierenden Faktoren ans Licht gebracht. Laut Watt (2007) entspricht dieser Prozess der Vereinigung zwischen der Interaktion von Mechanismen der affektiven Resonanz und der Fähigkeit, die Perspektiven anderer zu erwerben. Körner (2009) definiert im Zusammenhang mit Empathie die *Perspektiveübernahmefähigkeit* als "die Notwendigkeit eines gemeinsamen Ansatzes für das Thema, die Notwendigkeit eines gemeinsamen Ansatzes" (637). Es geht also um die Fähigkeit, die eigene Position zu verändern, den Fokus auf eine andere Person zu richten, um ihr Verhalten zu verstehen. In diesem Zusammenhang ist es möglich, auf die im ersten Kapitel behandelten Themen und dadurch auf die Existenz der kognitiven Karte zu verweisen.

Der Pionier der kognitiven Studien zur Empathie war Jean Piaget<sup>33</sup>, der die kognitiven Eigenschaften der Empathie betonte, gerade wegen der Aktion der Fokusumsetzung und der Identifikation in einer anderen Rolle (berühmt sind seine Studien zum Drei-Berg-Versuch<sup>34</sup>).

Im Hinblick auf die epistemologische Rolle der Empathie zeigen De Vignemont und Singer (2006), wie es durch Empathie möglich ist, die zukünftigen Handlungen des anderen abzuleiten: Wie im vorherigen Kapitel gesehen, stammt unser Wissen weitgehend aus der Beobachtung von Phänomenen. Durch Beobachtung wird der Mensch emotional in die Handlung miteinbezogen: Empathie präsentiert sich daher als Werkzeug zur Messung der umgebenden Realität.

---

ein Beobachter beim Beobachten eines angsteinflößenden Themas ängstlich werden kann. Diese Faktoren sind: Mimicry, klassische Konditionierung, direkte Assoziation, vermittelte Assoziation und Rollenübernahme.

<sup>33</sup> Jean Piaget war ein Schweizer Psychologe, der für seine Studien zur Entwicklung des Kindes bekannt ist (1896-1980).

<sup>34</sup> In diesem Experiment beobachtet das Kind das Landschaftsmodell von drei Bergen aus zwei verschiedenen Winkeln. Das Kind beschreibt, was es sieht. Zu einem späteren Zeitpunkt wird das Kind gebeten, zu sagen, was die Person vor ihm im gleichen Modell sieht. Die meisten Kinder unter 6 Jahren wissen nicht, wie sie den Standpunkt des anderen erkennen können. Dieses Experiment zeigt die Bedeutung des Altersfaktors für die Entwicklung des Individuums, um verschiedene Standpunkte einzunehmen. Kinder unter 6 Jahren scheinen von der Fähigkeit ausgeschlossen zu sein, die Gedanken und Gefühle seiner Sozialpartner zu begreifen.

### 3.1.5. Empathie und *connectness*, Sozialität und Moral

Moral und Sozialität sind zwei Schlüsselaspekte der empathischen Erfahrung. Unsere Erfahrung der Alterität basiert auf der Suche nach der Verbindung zu anderen Subjekten. Diese Art des Austausches beginnt mit einer Intuition (Roy, 2010) und setzt sich mit der Suche nach benachbarten Punkten mit dem anderen fort. Wie bereits erwähnt, löst diese Art der Korrespondenz neuronale Reaktionen bei den beiden Probanden aus. Gallese (2005, 2009) befasst sich in seinen Studien mit der Suche nach einem Treffpunkt oder vielleicht besser Vereinbarkeit zwischen der Vision der von der Neurowissenschaft unterstützten zwischenmenschlichen Beziehungen und der Vision der Phänomenologen. Er analysiert die *connectness* zwischen Subjekten als verkörperte Simulation und beschäftigt sich mit der Rolle der physischen Interaktion nach der Entdeckung von Spiegelneuronen und wie das Thema Intersubjektivität zur *Interkorporalität* werden kann (Gallese, 2014). Im Interview mit der Zeitschrift *California Italian Studies* wird über eine Aussage von ihm zum Thema "Körperliches Miterleben" berichtet:

"L'emozione dell'altro è costituita e compresa dall'osservatore grazie a un meccanismo di simulazione incarnata che produce nell'osservatore uno stato corporeo condiviso con l'attore di quell'espressione. E', per l'appunto, la condivisione dello stesso stato corporeo tra osservatore e osservato a consentire questa forma diretta di comprensione, che potremmo definire "empatica" (Gallese, 2008:24)<sup>35</sup>

In diesem Zusammenhang weist der Interviewer darauf hin, dass die Beziehung, die zwischen dem Akteur und dem Zuschauer entsteht, nicht im Verhältnis 1:1 ist, sondern dadurch erschwert wird, dass sie gleichzeitig zwischen allen Zuschauern geteilt wird. Darüber hinaus wird innerhalb der Halle zwischen den Zuschauern selbst eine Dynamik aufgebaut, die weitere Vorgaben schafft. Gallese schreibt:

"There's also another very interesting intersubjective relationship, which makes you as a single individual a member of a public audience. This puts you in a different relationship with that is being staged, just through the mere fact that you are sharing that experience

---

<sup>35</sup> Meine Übersetzung: Die Emotion des anderen wird vom Betrachter dank eines Mechanismus der verkörperten Simulation konstituiert und verstanden, der im Betrachter einen mit dem Akteur dieses Ausdrucks geteilten Körperzustand erzeugt. Es ist in der Tat das Teilen des gleichen körperlichen Zustands zwischen dem Beobachter und dem Beobachteten, das diese direkte Form des Verstehens ermöglicht, die wir als "empathisch" definieren könnten.



with people who are simultaneously entertaining the same relationship (...)” (Gallese, 2010)

Diese Überlegungen führen zu einer anschließenden Reflexion: Empathie wird so zu einem Mittel, um sich nicht nur auf das beobachtete Objekt oder Subjekt zu beziehen. Es ist ein Mittel, um sich auf andere Beobachtungsgegenstände zu beziehen. Diese Realität, wenn sie auf diese Arbeit angewendet wird, wird sich auf die intersubjektive Aktion fokussieren, die zwischen Lesern desselben Textes entsteht. Wenn sich das Subjekt auf andere bezieht, kann Empathie ein Ausgangspunkt für Verhaltensweisen sein, die auf Sozialität und Kooperation abzielen. Menschen, die sich in andere hineinversetzen, werden zu Hilfe gerufen, während Menschen mit Defiziten an empathischen Fähigkeiten eher mit aggressiven, unsozialen Einstellungen gegenüber anderen reagieren werden (Praszkie, 2016: 5).

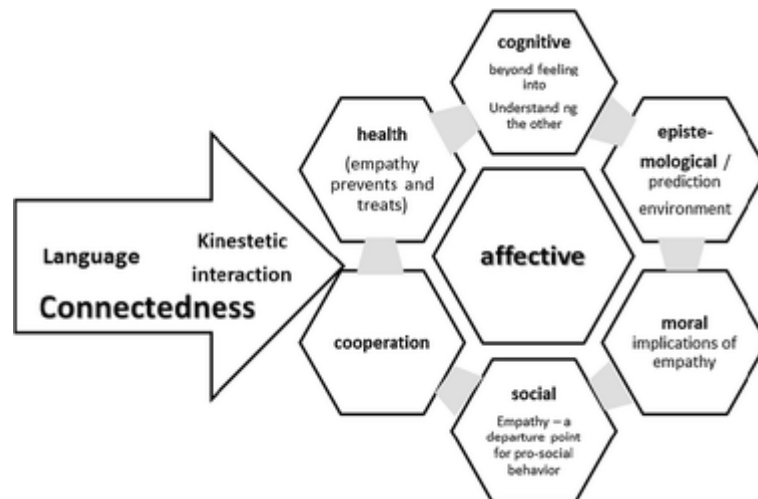
Die Bereitschaft, anderen zu helfen, lässt sich in die Möglichkeit übersetzen, mit empathischen Fähigkeiten die moralischen Aspekte zu entwickeln, welche das menschliche Leben charakterisieren. Empathie spielt eine wichtige Rolle, vor allem bei der Förderung von Sozialhilfeaktivitäten: Sie ist insbesondere die Grundlage für den Altruismus und das Mitgefühl, die die christlich-orientierte Moral kennzeichnen. Unter diesem Gesichtspunkt bedeutet die Entwicklung empathischer Fähigkeiten die Verinnerlichung abstrakter moralischer Prinzipien (Hoffman, 2001) und die Erschaffung einer ethischen Verantwortung gegenüber dem anderen (Thompson, 2001).

### **3.1.6. Empathie: die verschiedenen Anwendungen einer menschlichen Fähigkeit**

Wie in den vorangegangenen Abschnitten schon erwähnt wurde, ist Empathie ein Konzept, welches unterschiedliche Facetten der verschiedenen Bereiche der menschlichen Natur darstellt. Praszkie (2016) schlug die von Thomson (2001) vorgestellte Definition vor. Der Autor argumentiert, dass Empathie durch drei Hauptaspekte gebildet wird:

1. die emotionale Reaktion auf eine andere Person;
2. die kognitive Fähigkeit, die Position einer anderen Person einzunehmen;
3. die Mechanismen der Selbstregulierung und Kontrolle der inneren Stimmungen, die durch empathische Erfahrungen ausgelöst werden.

Diese Elemente können in der folgenden von Praszkie (2016: 6) vorgeschlagenen Grafik zusammengefasst werden.



In der vorangegangenen Erklärung habe ich der Kürze halber den Punkt zu den Aspekten "language connectedness", "kinesthetic interaction", "health" ausgelassen. Aus diesem Schema kann jedoch verstanden werden, dass die Grundlage der Empathie die affektive Komponente ist. Um die Affektivität herum gibt es einen Apparat anderer Fähigkeiten und Funktionen, der sich je nach Kausal- und Folgebedingungen auf die Fähigkeit eines Individuums bezieht, sich in andere einzufühlen.

### 3.2. Empathie und die neurowissenschaftliche und psychologische Forschung

Im zweiten Kapitel wurde das Thema Spiegelneuronen und Theorie des Geistes dargestellt. Diese beiden wissenschaftlichen Entdeckungen, die zum Bereich der Neurowissenschaften und Psychologie gehören, sind Theorien, welche eine

wichtige Rolle beim Verständnis von Empathie aus kognitiver und interpersoneller Sicht spielen. In den folgenden Paragraphen liegt der Schwerpunkt beim Thema Spiegelneuronen und der Theorie des Geistes in Bezug auf empathische Fähigkeiten und deren kognitive Wert; diesbezüglich wird auch der Unterschied zwischen Empathie und Sympathie definiert, um die Beziehung zur Andersartigkeit zu verstehen, definiert.

### **3.2.1. Empathie und Spiegelneuronen**

Spiegelneuronen bilden die Grundlage für den neurologischen Mechanismus, der den zwischenmenschlichen Austausch regelt. Wie vorstehend erläutert, entsprechen die kortikalen Bereiche, welche in einem beobachtenden Subjekt aufleuchten, ganz oder teilweise den kortikalen Bereichen, die das beobachtete Subjekt zur Durchführung seiner Handlung verwendet. Der Mechanismus der Spiegelneuronen im Menschen ist nicht nur an der Nachahmung einfacher Bewegungen beteiligt, sondern besteht aus der Nachahmung komplexerer Fähigkeiten, aus der Wahrnehmung kommunikativer Handlungen und aus der Erkennung von Absichten. Ebenso wurde gezeigt, dass Spiegelneuronen an unserer Fähigkeit beteiligt sind, Emotionen und Gefühle anderer verstehen zu können. (Gallese, 2009)

Wie können Emotionen auf der neuronalen Ebene dargestellt werden? Gibt es neuronale Zusammenhänge zu den Emotionen, die wir empfinden, wie Angst, Schrecken, etc.? In Anbetracht dessen, was bereits veranschaulicht wurde, entsprechen die Hirnzonen einander, welche in den beiden Probanden aktiviert werden. Rizzolati und Sinigaglia (2006) erklären, dass wir die Emotionen anderer erkennen, gerade wegen der Übereinstimmung der aktivierten neuronalen Wege. In einem Interview sagt Gallese (2010):

“I see a dimensional distinction between one’s own and others’ emotional experiences. At the level of the brain, there are cortical areas that are similarly activated by our genuine emotional experience and by our perception of the expression of emotions from others. But there are also other cortical areas that uniquely activate during my emotion and not

during your emotion and vice versa. The crucial point is that shared activations ground an apparently external stimulus (your emotion) on my personal experiential acquaintance with the same emotion”

Empathie bedeutet daher sowohl die Fähigkeit zu verstehen, was der andere zur gleichen Zeit fühlt und wie er es fühlt, als auch die Möglichkeit, die emotionalen Reaktionen des anderen zu antizipieren. Die Kenntnis davon, wie man die Intentionalität einer Handlung antizipiert und versteht, ist ein zentraler Punkt für die zwischenmenschlichen Beziehungen. Nach Ansicht von Neurologen ist es daher möglich, über Simulation zu sprechen. Gallese (2005) stellt erstmals das Konzept der *embodied simulation* dar: Wenn die Handlungen anderer wahrgenommen werden, findet eine interne Simulation im beobachtenden Subjekt statt. Es ist implizit und automatisch und dem Subjekt nicht direkt bewusst. Es ist ein grundlegender Mechanismus, welcher die Verbindung mit der inneren Welt des anderen Subjekts ermöglicht. Dank dieser neuronalen Funktion ist die Beziehung, die sich zwischen dem Beobachter und dem Beobachteten stabilisiert, implizit und direkt. Daher stellt sie sich als eine der Grundfunktionen für die Entwicklung der sozialen Kognition dar.

### **3.2.2. Empathie und Theorie des Geistes als Moment des didaktischen Verfahrens**

Deshalb bedeutet die Theorie des Geistes die Fähigkeit, die mentalen Zustände anderer zu verstehen und gleichzeitig eine objektive und externe Position zu wahren. Deren Definition hilft uns bereits zu verstehen, wie sie mit dem Konzept der Empathie verbunden ist. Das Thema wurde von mehreren Forschern anvisiert, v.a. durch Breithaupt in seinem Buch *Kulturen der Empathie* und durch Susan Keen mit ihrer Theorie der narrativen Empathie.

Breithaupt stellt fest, dass es zwei Momente gibt, die das Wirken eines Subjekts auf den anderen unterscheiden. Auf der einen Seite steht der Beobachter, der die Perspektive des anderen einnimmt; auf der anderen Seite der Beobachter, der eine bestimmte Vision des anderen schafft. Diese beiden Momente repräsentieren

die Art und Weise, wie ein Beobachter mit dem anderen umgeht. Breithaupt gibt auch an:

“Die Differenz beider Modelle (...) kann auch so beschrieben werden, dass das perspektivische Modell ein simulierendes Modell ist, das zweite dagegen ein reduktives. Im perspektivischen Modell wird die Person des anderen sozusagen von unten aufgebaut. (...) Dabei nutzt der Beobachter sein eigenes Wahrnehmungssystem, als wäre er der andere, und durchläuft die Sinneseindrücke und Emotionen, die in der Situation des anderen zu erwarten sind. Im logischen Modell (...) wird angenommen, der andere habe ein korrektes Wissen von der Welt (...) und nun wird nur von Einzelfall zu Einzelfall ein Abstrich gemacht, nämlich dort, wo der andere ein spezifisches Wissen nicht besitzt.“ (Breithaupt, 2009: 69)

Dieser Dualismus erinnert an die Unterscheidung, welche die Debatte zwischen der *simulation theory* und der *theory-theory* charakterisiert<sup>36</sup>. Vor dem Hintergrund dieser Differenzierung und unter Berücksichtigung der verschiedenen Experimente zum Testen der ToM stellt Breithaupt die Hypothese auf, dass wir andere verstehen und uns in sie einfühlen können, "sofern sie sich von uns nur in einem Punkt oder möglichst wenigen und sehr konkreten Punkten unterscheiden" (75). Diese Annahme wird von ihm als *Ein-Punkt-Konstruktion* bezeichnet.

Wie verhält sich diese Vision zu empathischen Fähigkeiten? Meiner Ansicht nach, ist die *Ein-Punkt-Konstruktion* von Breithaupt wichtig ist für den Aufbau von jenen Aktivitäten, welche die Schüler zur Entwicklung dieser Fähigkeiten bringen. Er kommt zu dem Schluss, dass es einen Weg gibt, die "inneren" Gegebenheiten zweier Subjekte zu verbinden. Sie gehen in der Tat von zwei entfernten Positionen aus, d.h. ihre Eigenschaften stimmen möglicherweise nicht überein oder haben nach seiner Theorie mehr Unstimmigkeiten. Die von ihm vorgeschlagene Lösung besteht darin, den anderen in ein konkretes Szenario umzusetzen, in dem er sich identifizieren kann, um der Situation des Subjekts, mit dem er sich beschäftigt, so nahe wie möglich zu kommen. Wie ist es möglich, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass dieses Szenario für den Beobachter transparent wird? Breithaupt schlägt die Erzählung vor, um die Grundlagen des Wissens durch Empathie zu schaffen. Die Erzählung erlaubt es, zu erklären, was im Kontext des beobachteten

---

<sup>36</sup> Sieh Breithaupt 2009 (70-76); Jannidis (2009).

Subjekts geschieht: Auf diese Weise hat der Betrachter die Möglichkeit, die inneren Gründe, welche das Verhalten des anderen Subjekts verursachen, tiefer zu verstehen. Durch die Erzählung werden dann die Grundlagen für die Aktivierung der Spiegelneuronen gelegt, damit dieser Austausch stattfinden kann. Die Narration wird als ein nützliches Mittel zur Förderung empathischer Fähigkeiten durch den Einsatz der ToM. Nehmen wir als Beispiel eine Übung, welche einer Schulklasse vorgeschlagen wird. Die Mitglieder der Klassengruppe haben unterschiedliche Denkweisen und Weltanschauungen, die übereinstimmend oder uneinig sein können. Mit der vorgeschlagenen Übung wird es erfordert, dass Gedanken über einen bestimmten Aspekt geteilt und diskutiert werden. Die erste von den Probanden erforderte Handlung besteht darin, ihre eigenen Ideen vorzubringen und zuzuhören, was der andere zu sagen hat. Die beiden Schüler können sich in ihrer Diskussion einigen oder Schwierigkeiten zur Findung von Einigungspunkte haben. Das im ersten Kapitel vorgestellte Konzept über die kognitive Karte und das Wissen des anderen sollte hierbei wieder aufgenommen werden. Es kann daher festgestellt werden, dass die Kommunikation entsprechend den Versuchen der Assimilation oder Anpassung fortgesetzt wird. Zuerst muss der Schüler für das zu behandelnde Thema nach Berührungspunkten mit der individuellen Karte suchen; danach stellen sich die Subjekte in Verbindung miteinander und versuchen, ihre eigene Vision auf der kognitiven Karte des anderen näher zu bringen, um nach den Einigungspunkten zu suchen. Dies sind genau jene Punkte der Ähnlichkeit, worüber Breithaupt in seinem Artikel (2009) berichtet. Um diese Suchung erfolgreich durchzuführen, werden Lehrer und Schüler selbst die Narration nutzen, um die Identifizierung gemeinsamer Punkte zu erleichtern, sowie die Schaffung eines Szenarios, welches der Handlung des zwischenmenschlichen Austausches vorausgeht. Das Ergebnis dieser Suche wird darin bestehen, den Gedankenaustausch zwischen ihnen zu fördern. Dadurch werden die Subjekte versuchen, ihre eigenen Ideen durch den Einsatz von empathischen Fähigkeiten anzuwenden und zu gestalten.

### 3.2.3. Empathie und kognitive Emotionstheorie

Es ist unerlässlich, die doppelte Natur der Empathie zu unterstreichen: Einerseits basiert sie auf einem emotionalen Faktor, andererseits wird sie durch die kognitiven Funktionen des Einzelnen reguliert. Nach der *kognitiven Emotionstheorie*, worüber Schiewer (2009) in seinem Artikel berichtete, "ist die Funktion der Emotion, eine klare Vorstellung von den Emotionen in der Situation zu vermitteln, in der die Emotionen vorhanden sind und in der die Emotion nicht von der Emotion im Kontext der Reaktion (*coping*) begleitet wird" (101). Hier wird also eine Vorbedingung der Entwicklung von Bewertungsfähigkeit betont, welche entwickelt werden muss, um ein Gefühl zu überwinden und die entsprechende Reaktion zu verstehen. Wie der Autor weiter erklärt, beinhaltet der kognitive Charakter von Emotionen auch Aspekte, die physiologische Prozesse, subjektive Empfindlichkeiten, Expressivität, soziale und kulturelle Faktoren betreffen (100). Die oben angeführten Merkmale verdeutlichen die Vielfältigkeit und Individualität von Emotionen: Wie Gessner (2004) schreibt, ist die Entstehung von Emotionen immer vom Thema abhängig. Das Subjekt ist deshalb aufgefordert, seine eigene Perspektive zu wählen und eine eigene Einschätzung der Situation zu entwickeln, auch wenn dies Fehler und Schwierigkeiten beinhalten kann. Die Möglichkeiten, diese Entscheidungs- und Urteilsfähigkeiten zu entwickeln, sind Teil des menschlichen kognitiven Entwicklungspfad. Schiewer (2009) berichtet jedoch ein grundlegendes Detail, um die Möglichkeit der kognitiven Verarbeitung von Emotionen zu bewerten. Sie gehen von Gefühlen aus, die nicht durch kognitive Mechanismen gesteuert werden, sondern durch individuelle Reaktionen. Dieser Aspekt sollte in Bezug auf Empathie als Kommunikationsmittel berücksichtigt werden. Man wird sich dadurch bewusst, dass der Ursprung der Emotionen durch individuelle Mechanismen verursacht wird und dem Subjekt erlaubt, ein globales Verständnis des anderen zu erzielen, beginnend mit einer Kombination aus der kognitiven Karte und der weiteren Suche nach den Gefühlen anderer. Das Konzept des Globalen bezieht sich auf die Gestalttheorie, nach welcher der Lernprozess einer Sequenz folgt, die von einem globalen Ansatz ausgeht, mit dem analytischen weitergeht und in der Synthese des Lernens endet. So auch in Bezug auf Emotionen: Durch die Narration werden sie in einen globalen Kontext

eingeführt, die einzelnen Positionen werden in dem eigenen kognitiven Schema des Subjekts eingebettet. Dann kommt man zur Analyse bestimmter Aspekte und der Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Anschließend wird eine Zusammenfassung der Ausarbeitung vorgenommen und die Prozesse des Verstehens des anderen werden von den Probanden fortgesetzt. Dieses Verfahren wurde von dem Psychologen Scherer (2009) vertieft, der die Grundlagen für die *appraisal theory* legt und eine Liste von Bedingungen erstellt, welche die Bewertung kognitiver Reize ermöglichen. Er argumentiert, dass das Interesse des Schülers von ganz bestimmten Punkten ausgeht, nämlich:

1. Relevanzgrad eines Ereignisses, bei welchem die Neuheit, die Vertrautheit bzw. Nicht-Vertrautheit, die Vereinbarkeit mit seinen Zielen berücksichtigt wird;
2. Bewertung der Auswirkungen und Konsequenzen;
3. Bewertung der Fähigkeit, mit möglichen Auswirkungen umzugehen;
4. Beurteilung der Fakten im Hinblick auf das persönliche Verständnis und in Übereinstimmung mit sozialen und moralischen Standards.

Die oben aufgeführten Punkte stellen eine Art und Weise dar, wie der Einzelne kognitiv zur Klassifizierung seiner eigenen Emotionen und der Emotionen anderer übergeht, indem er sie nach genauen Kriterien nach seiner eigenen Weltsicht und nach seiner eigenen kognitiven Karte betrachtet.

Im nächsten Paragraphen wird der Unterschied zwischen Empathie und Sympathie kurz erläutert. Dann wird sich meine Analyse auf die kognitiven Prozesse im Zusammenhang mit Emotionen, Narration und Rezeption des schriftlichen Textes durch den Leser beziehen.



### 3.2.4. Empathie und Sympathie

Zum Abschluss dieses Paragraphen wird die Unterscheidung angeführt, mit welcher sich viele Wissenschaftler beschäftigt haben<sup>37</sup>. Heister (2014) schlägt diese Unterscheidung vor:

“Sympathy means a feeling of compassion or concern for another being and implies a position of concern for the other’s well-being. Empathy means the capacity to feel yourself into another being. Sympathy therefore asserts an outside perspective, whereas empathy implies the notion of attempting to gain an inside perspective or at least an approximation of insight into the other’s experience. Sympathy requires at least a minimal amount of empathy to facilitate grasping the inner state of the other before one can feel with him, her, or it. Empathy, as opposed to pity and sympathy, does not necessarily imply a position of well-meaning concern followed by the intention to help, since it initially occurs in a preconscious affective mode.” (102-103)

Die Differenz zwischen den beiden Konzepten wird vor allem durch die Unterscheidung zwischen Innen- und Außenperspektive betont. Die Schwierigkeit der Beziehung mit dem anderen betrifft genau das Verständnis der Alterität, bzw. den eigenen Standpunkt auszudrücken oder den Standpunkt des anderen zu verinnerlichen. Heister betont die Notwendigkeit von Empathie, um eine sympathetische Beziehung zwischen zwei Subjekten herzustellen.

Susan Keen stützt ihre Analyse auf den Unterschied zwischen Empathie und Sympathie. Um das Konzept der Empathie zu verstehen, schlägt die Autorin folgenden Satz vor: "I feel what you feel. *I feel your pain.*" Im Gegenteil, um die Sympathie zu bestimmen: "I feel supportive emotions about your feelings. *I feel pity for your pain*" (Keen 2006, 209). Einerseits begreift sich Empathie als ein radikaleres Gefühl als Sympathie, da jemand den Schmerz spüren kann, den ein anderer fühlt. Andererseits ist Sympathie die Grundlage für einen Solidaritätsmechanismus, welcher die Menschen in einen Zustand der gegenseitigen Hilfe versetzt. In beiden Fällen steht der Austausch von Emotionen

---

<sup>37</sup> Historisch gesehen kam der Begriff Empathie erst Anfang des 20. Jahrhunderts in das angelsächsische Lexikon, als Titchener (1909) die englische Übersetzung des deutschen Wortes "Einfühlung" vorschlug. Vor seiner Intervention war Sympathie das einzige in der psychologischen und philosophischen Forschung bekannte Konzept. (Keen, 2006)

im Mittelpunkt: Sympathie und Empathie sind Ausdruck der sozialen Dimension der kognitiven Fähigkeiten und Emotionen des Subjekts.

### **3.3. Kritik am kognitivistischen Modell und Empathie: der phänomenologische Ansatz**

In diesem kurzen Abschnitt wird die Costas Idee (2010) von der Position der phänomenologischen Philosophie in Bezug auf Empathie geschildert. Die Darstellung dieser Position wird nur als Folge der Verweise auf die phänomenologische Position vorgeschlagen, welche im vorherigen Absatz vorgenommen wurden.

Costa schlägt die Vorstellung der Empathie nicht als direkte Erfahrung der Emotionen anderer vor, sondern als Verständnis der eigenen Situation in der Welt (Costa, 2010: 177). Dann kritisiert er Damasio (2009: 143) Aussage, dass es ein "Gefühl des Mitgefühls" gebe, wodurch wir das Gefühl des anderen spüren könnten. Costa ist der Meinung, dass es sich um ein Gefühl handelt, welches indirekt ist und nicht durch einen echten physiologischen Akt vermittelt wird. Dieses Gefühl steht im Zusammenhang mit der Phantasie: Es ist also ein introspektiver, psychischer und persönlicher Akt, und demnach nicht neurologisch erfassbar. Außerdem hält er, was von Damasio als "Empathie" bezeichnet wird, als eigentlich "Selbstsuggestion": Der Schmerz, den wir angesichts fremden Leids fühlen, wird durch unser Wissen über die Folgen eines Unfalls verursacht. Er argumentiert, dass Empathie eine Projektion unserer eigenen Erfahrungen und nicht ein Verständnis für jene der anderen ist (Costa, 2010: 180-183). Wie oben erläutert, signalisiert die Wirkung von Spiegelneuronen eine Aktivität in den gleichen Bereichen des Gehirns. Im Falle der Empathie geschieht dies jedoch mit unterschiedlichem Grad an Lebendigkeit (Lohrmar, 2008; Goldman, 2009): Das Subjekt spürt die Empfindungen, welche vom anderen erlebt werden, jedoch in verblasster Form (Costa, 2010: 183). Die Skepsis der Phänomenologen liegt daher in der Ableitung von Emotionen: Wenn der andere Wut erlebt, bedeutet das

nicht, dass das Subjekt an sich wütend ist<sup>38</sup>. Costa sagt des Weiteren, dass die soziale Beziehung beginnt, wenn die Nachahmung der anderen endet: Erst dann beziehen sich die beiden Subjekte aufeinander und entdecken das Leben des anderen ohne das eigene Leben davorzustellen. Im Zusammenhang mit dem Lesen erweist es sich als interessant zu hinterfragen, wie diese Beziehung aus phänomenologischer Sicht in der Beziehung zwischen Leser und Buch und damit dem realen Leben und den Ähnlichkeiten, die man im Text identifiziert, angewendet und entwickelt werden kann. Wozu also Empathie in dieser Perspektive? Die ursprüngliche Erfahrung geschieht im anderen Bewusstsein, während Empathie im eigenen geschieht. Empathie erlaubt es dem Menschen nicht, auf die Emotionen des anderen zuzugreifen, sondern sich selbst dem anderen und seiner Situation zu öffnen. Damit eine Gemeinschaft von Emotionen entsteht, muss ich die Erfahrung, welche diese Geisteszustände auslöst, teilen. Andernfalls erweist sich Empathie nur als das, was ein Subjekt fühlt, falls es sich in der gleichen Situation befindet, in welcher sich das andere Subjekt befindet.

Der phänomenologischen Sichtweise zufolge ist die intersubjektive Beziehung kein Austausch auf psychischem und neurologischem Niveau, sondern äußert sich in der Begegnung mit der Welt: Das Subjekt lernt sich selbst genau durch den anderen kennen. Dieser Ansatz könnte ausführlicher diskutiert werden, um einige ihrer Punkte in die Bildungsaktivität zu integrieren. Der Kürze halber wird zunächst von dieser Diskussion abgewichen, um den Fokus auf andere Aspekte der kognitiven und affektiven Funktionen der Empathie in Bezug auf der Narration zu verlegen.

---

<sup>38</sup> Im Buch wird zwischen assoziativem Mitgefühl, das auf Dispositionen und nicht auf wahren Motivationen basiert, und authentischem Mitgefühl unterschieden, wenn wir uns also egoistisch vom anderen motivieren lassen (Costa, 2010: 184).



#### **4. Narrative Empathie: eine Theorie der Emotionen, die auf die Rezeption von Erzählungen angewendet wird**

Der folgende Abschnitt wird der von Keen (2006) dargestellten Theorie der narrativen Empathie gewidmet. Dieses Konzept ist sehr nützlich, um das Endziel meiner Arbeit zu veranschaulichen, nämlich, wie empathische Fähigkeiten mit sozialen Fähigkeiten unter den Lesern zusammenhängen und wie diese Fähigkeiten durch literarische Bildung in der Schule gefordert werden können.

##### **4.1. Der Mensch, die Gesellschaft und der Nutzen von Empathie**

Wie oben erklärt, ist Empathie im Menschen dafür verantwortlich, die Fähigkeit zur sozialen Mimikry zu entwickeln. Dadurch wird es ermöglicht, ein körperliches und soziales Bewusstsein für den anderen zu entwickeln. Empathie wird durch Elemente reguliert, welche durch persönliche Erfahrung und den kulturellen Kontext erzeugt werden. Titchner (1909) beschreibt Empathie im Zusammenhang mit der Lektüre folgendermaßen:

“We have a natural tendency to feel ourselves into what we perceive or imagine. As we read about the forest, we may, as it were, become the explorer; we feel for ourselves the gloom, the silence, the humidity, the oppression, the sense of lurking danger; everything is strange, but it is to us that strange experience has come” (Titchner in Keen, 2006: 209)

Die Tatsache, dass die ersten Studien über Empathie beim Lesen begannen, bringt die Bedeutung der literarischen Bildung für die soziale Erfahrung noch näher. Singer (2008) argumentiert, dass unser Überleben von unserem Funktionieren in einem sozialen Kontext abhängt und dass das von anderen gespürte Gefühl zu unserem Erfolg in der Gesellschaft beiträgt (Singer in Keen, 2006: 212). Diese Aussage bestätigt, wie grundlegend die soziale Funktion des Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft ist und wie er seine empathischen Fähigkeiten entwickeln kann, um die von ihm selbst gesetzten Ziele zu erreichen.

Die Entwicklung der empathischen Fähigkeiten, wie mehrere Wissenschaftler auf dem Gebiet der kognitiven Ansätze der Literaturwissenschaft (Dimasio, 1994; LeDoux, 1996) berichten, hängt von den folgenden Faktoren ab:

1. Emotionen und körperliche Empfindungen
2. Memorisierung
3. Erfahrung
4. Erkenntnis und Verständnis des Standpunkts anderer (ToM)
5. Kognitions- und Lesefähigkeiten, kombiniert mit ästhetischer Erfahrung
  - 5.1. Vorstellung- und Projektionsfähigkeiten
  - 5.2. Gefühle und Empfindungen. (Keen, 2006: 213)

Diese Elemente erfüllen die Kriterien, welche die Dualität von Empathie als emotionaler und kognitiver Fähigkeit definieren. Keen (2006) legt fest, dass das Auftreten all dieser Zustände nicht zwangsläufig zu empathischen Erfahrungen führt. Das bedeutet, dass für das Subjekt, das eine Geschichte liest, eine solche Erfahrung im Zusammenhang mit Empathie nicht unvermeidlich ist. Obwohl die Geschichte die Kriterien der *appraisal theory* erfüllt und die oben genannten Bedingungen im Subjekt erfüllt werden, fühlt es sich vielleicht den Charakteren einer Geschichte nicht so nah. Die Entwicklung dieser Bedingungen würde jedoch laut Keen zu einer Schwächung jener "Schutzschichten"<sup>39</sup> (213) führen, welche die empathische Erfahrung des Einzelnen in seiner eigenen realen Welt behindern könnten.

#### **4.1.2. Eine Theorie über *narrative empathy***

Ein Fiktionsleser, der die Figuren in der Geschichte analysiert, benötigt keine Reziprozität in der ästhetischen Erfahrung des einfühlsamen Gefühls. Dies ist ein fester Punkt in der Beziehung zwischen Erzähler und Buch. Das empathische Gefühl ist eindeutig und unidirektional: Der Leser ist involviert und hat Gefühle für die Charaktere. Natürlich ist das Gegenteil nicht der Fall. Ebenso wird von den Charakteren im Buch keine Aktion von uns erwartet, jedoch eine Tat, welche die Situation oder den Zustand, in dem sich der Leser befindet, beeinflussen kann. Wie oben angeführt wurde, handelt es sich bei der Fähigkeit, die eigene Position als Beobachter auf das Leben eines Charakters übertragen zu können, um einen Teil unserer kognitiven Fähigkeiten. Dadurch wird es dem Menschen ermöglicht,

---

<sup>39</sup> Im Original: Protective Layers

unsere eigenen Gefühle zu analysieren. Sinngemäß ergibt sich daher die nächste Frage: Welche Eigenschaften muss eine Geschichte haben, um eine empathische Erfahrung in dem lesenden Subjekt zu erzeugen? Mit anderen Worten, wenn die Erfahrung der Geschichte einzigartig ist, muss sie auf bestimmte Bedürfnisse des Lesers eingehen, die von Person zu Person unterschiedlich sind. Ist es möglich, eine Art von Erzählung zu identifizieren, welche auf diese Bedürfnisse eingehen kann? Nach welchen Kriterien wird die Empathie des Lesers mit einem literarischen Text aktiviert? In seiner Analyse in *Empathy and the Novel*, führt Keen (2010: 68-84) zehn Annahmen an, welche diese Fragen klären würden:

1. Empathie für Charaktere erfordert nur minimale Elemente, keine realistischen Situationen;
2. Empathie zwischen dem Leser und den Charakteren kann entstehen, auch wenn sie sich an vielen Stellen unterscheiden. Der Unterschied zu einem Charakter kann Grund für pädagogisches Handeln sein, um den moralischen Sinn im Leser zu vertiefen und zu entwickeln;
3. Das spontane Einfühlungsvermögen öffnet den Weg zur Identifikation mit der Figur;
4. Empathie tritt bei negativen Erfahrungen leichter als bei positiven auf;
5. Ein Buch kann bei den Lesern unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, so dass Empathie nicht unbedingt mit einer Erzählung einhergeht, die beim Leser Emotionen hervorruft;
6. Die Fähigkeit einiger narrativer Texte (siehe Klassiker) variiert von Generation zu Generation, auch bei möglichen Generationssprüngen;
7. Die empathische Reaktion der Leser kann von der vom Autor des Buches vorhergesagten Reaktion abweichen (z.B. mehr Empathie für Nebencharaktere, unterschiedliche Wahrnehmung der Figur usw.);
8. Situatives Einfühlungsvermögen, d.h. das Gefühl, Teil derselben Situationen zu sein, in denen sich der Charakter befindet, erfordert weniger Beteiligung der Phantasie und mehr Anerkennung der eigenen bisherigen Erfahrungen;
9. Empathie, die durch Geschichtenerzählen hervorgerufen wird, kann vom historischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Kontext, in dem sich der Leser befindet, abweichen;

10. Die Möglichkeit, Empathie beim Leser zu wecken, ist nicht unbedingt mit der Qualität von Erzähltexten verbunden.

Die Keens zehn Hypothesen stellen einen wichtigen Punkt für die Diskussion in dieser Arbeit dar. Nehmen wir an, ein Autor setzt sich das Ziel vor, empathische Prozesse in seinen Lesern zu aktivieren: Dadurch werden stilistische und inhaltliche Entscheidungen getroffen, die teilweise mit dem zentralen Thema verbunden sind. Eine empathische Einarbeitung in den literarischen Text kann zu einer Verbesserung der Sozialkompetenz der Leser führen. Die Bedingungen, welche durch diese Hypothesen vorgegeben sind, können nützlich sein, um die Wirkung eines Textes auf eine Schülergruppe zu bewerten. Sobald wir verstanden haben, welche empathischen Implikationen in den verschiedenen Mitgliedern der Gruppe zu finden sind, können wir mit den Bildungsaktivitäten zur Sozialisierung fortfahren. Wie Keen betont, ist es wichtig, die Reaktion der Schüler auf einen Text zu bewerten und zu verstehen, wie die Themen insbesondere von den verschiedenen Klassengruppen aufgenommen werden. Der soziokulturelle Kontext sowie der historische und wirtschaftliche Kontext sind Schlüsselpunkte, welche bei der Analyse der Klasse berücksichtigt werden müssen.

Ein entscheidendes Element für das Verständnis der einzelnen behandelten Texte ist die Tatsache, dass die Menschen in einer bestimmten Zeit für bestimmte Themen (wie Diktaturen, Einwanderung, Arbeitslosigkeit und Wirtschaftsdepression) sensibler sind. Ich selbst, als Leser und Student der Literaturwissenschaft, kann in meiner Erfahrung eine Bestätigung dieser Hypothese finden. Das Lesen eines Romans wie Henrich Manns *Der Untertan* veranlasste mich, in den Roman nach Analogien mit meiner Realität zu schauen und zu verstehen. Zum Beispiel, wie die Machtdynamik, mit der im Buch umgegangen wurde, in den Ereignissen meiner Zeit Anwendung finden konnte. Ebenso können andere Texte oder bestimmte Ereignisse, die behandelt werden wichtig sein, um Antworten auf die den Leser betreffenden Fakten (8. Hypothese) zu geben. In diesem Zusammenhang ist die situative Empathie bezogen, wo der Leser eine bestimmte Situation vor Augen hat. Die Lektüre über den Tod von Elisabeth Buddenbrook, den Selbstmord des jungen Werther, den Wahnsinn von Nathanael in E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann*, hat in mir Prozesse der



persönlichen Hinterfragung sowohl in Bezug auf persönliche Fragen als auch auf ein breiteres Spektrum der Gesellschaft aktiviert. Darüber hinaus, wie diese wenigen Beispiele zeigen, wecken vor allem Geschichten mit negativem Inhalte Empathie. Die durch die Texte hervorgerufene Empathie kann sich auf gemeinsame Erlebnisse unter den Lesern oder auf Erinnerungen im Zusammenhang mit Unglücksfällen beziehen. Deshalb halte ich es für sinnvoll und notwendig, dass die Emotionen, welche beim Lesen eines Textes entstehen, innerhalb der Klassengruppe verarbeitet werden können. Dadurch sind die Schüler selbst in der Lage, ihre eigenen Emotionen auszudrücken, sie mit denen anderer in Beziehung zu setzen, kritischere Leser zu werden und sich nicht auf die rein passive Rezeption des Textes zu beschränken.

#### **4.1.3. Techniken der Narration zur Empathieentwicklung**

Im vorherigen Paragraphen wurden die Bedingungen veranschaulicht, unter welchen eine Situation der Empathie des Lesers gegenüber den Charakteren der Erzählung eintreten kann. Nach dieser Erfahrung kann man sich die Frage stellen, ob es bestimmte Erzähltechniken gibt, welche dazu dienen, Empathie zu wecken. Im Folgenden werden einige der Punkte aufgelistet, die in Keens Artikel (2006) angeführt sind. Sie werden für weitere Überlegungen in dieser Hinsicht nützlich sein. Die von der Autorin hervorgehobenen Erzähltechniken sind:

1. *First-Person-Narrative*: Dieses Thema eröffnet einen sehr breiten Überblick über die Narrativ-Theorie, daher der Unterschied zwischen First-Person und Third-Person-Narrative. Wie Keen behauptet, gilt das Geschichtenerzählen in der ersten Person als eindrucksvoller;
2. *Character identification*: Name, Beschreibung, Unterscheidungsmerkmale, Sprachqualität, Rolle in der Handlung, Beschreibung von Handlungen, *flatness* oder *roundness* eines Charakters, sind einige der Aspekte, welche das Mitgefühl der Leser erhöhen würden;
3. *Narrative situation*: Art der Vermittlung zwischen Autor und Leser, die Position des Erzählers, die Beziehung zwischen Erzähler und Charakteren, die Innen- oder Außenperspektive der Charaktere, die Darstellung des Bewusstseins der Charaktere;

4. *Wiederholung von Werken in Serien*: die Reproduktion derselben Geschichte in Serien;
5. *Länge des Romans*: Die Möglichkeit, dass eine Geschichte länger dauert, kann das Mitgefühl des Lesers, welcher an der Erzählgeschichte beteiligt ist, erhöhen;
6. *Genre expectation*: Erwartungen, die ein Leser stellt, bevor er einen Roman liest, von dem er das literarische Genre kennt;
7. *Lebhafter Gebrauch des Hintergrundes*: die Beschreibung der Orte, begleitet von der Beschreibung der Figur;
8. *Metanarrative Kommentare*: Interventionen des Autors selbst während der Erzählung;
9. Aspekte des Diskurses, welche das Tempo des Lesers verlangsamen: Insbesondere einige Techniken sind *foregrounding, use of disorder/defamiliarisation*.

Keen argumentiert, dass die Verwendung und die Wiederholung der oben genannten Erzähltechniken die Aktivierung von Empathie beim Leser stimulieren. In dieser Arbeit wird zu diesen verschiedenen Punkten nicht bewertend Stellung genommen. Eine Behandlung in diesem Sinne würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Zum Zwecke dieser Arbeit werde ich die von den von Keen dargelegten Punkten ausgehen und erst im letzten Kapitel der Arbeit wird eine Auswahl getroffen, um Bildungsaktivitäten zur Entwicklung von individuellen empathischen Fähigkeiten und zur Erhöhung der Sozialisation innerhalb einer Gruppe in einem schulischen Kontext zu erstellen.

#### **4.2. Empfangen und Verarbeiten von Texten**

Bis hierher wurde die Theorie der Empathie in Bezug auf den narrativen Text diskutiert. Meine Abhandlung setzt sich mit einigen Überlegungen über die Rezeption des Textes als Aktivator von Mechanismen im Zusammenhang mit Emotionen und Imagination fort. Diese Reflexion geht von einer Grundannahme aus: Emotionen werden durch den soziokulturellen Kontext definiert. Der emotionalen Erfahrung selbst geht der Moment der Beurteilung, d.h. die

Bewertung eines bestimmten Ereignisses voraus, die auf der kognitiven Ebene durchgeführt wird. Gleichzeitig können Emotionen kognitive Mechanismen auslösen, welche es dem Subjekt ermöglichen, nützliche Informationen von weniger nützlichen zu trennen. (Kniescheiben und Zwaan, 1994)

#### **4.2.1. Die Momente des Lesens**

Die Begegnung mit einem Buch beschränkt sich nicht nur auf das Lesen. Ein Leser muss zunächst den Weg der Textwahl gehen. In diesem Prozess werden verschiedene Faktoren eingreifen, wie z.B. der eigene Gemütszustand, das Interesse und die Beurteilung (appraisal), welche durch das Lesen eines Textes erzeugt wird, und die persönlichen Ziele in Bezug auf den Text<sup>40</sup>. Die Entscheidungen des Lesers lassen sich somit auf verschiedene Aspekte zurückführen, die sich auf persönliche Vorlieben, Marketingstrategien oder spezifische Situationen beziehen, die zur Lektüre eines Buchs anregen.

Sobald der Entscheidungsprozess abgeschlossen ist, kommen wir zur Lektüre selbst. Wie bereits erwähnt, werden während des Lesevorgangs kognitive Mechanismen aktiviert, welche zum Verständnis des Textes und zur Ausarbeitung von Emotionen führen. Nachfolgend einige der bereits erläuterten Konzepte: Oatley (1994, 2004) und Mar et al. (2001) beziehen sich auf verschiedenen narrativen Emotionen, die beim Lesen eines Textes entstehen. Im Artikel von Mar et al. werden sie wie folgt zusammengefasst:

1. Emotion of sympathy: Ein Leser erkennt die Emotionen der Figur, bewertet sie innerhalb der Geschichte und entwickelt Sympathie für die Figur;
2. Emotion of identification: Wir identifizieren uns mit dem Charakter und versetzen uns in seine Lage;
3. Emotionen of empathy: Wir können die gleichen Emotionen wie ein Charakter empfinden, ohne uns unbedingt mit dem Charakter zu identifizieren;

---

<sup>40</sup> In Bezug auf der *mood-management theory*, siehe Zilmann (1988); Oliver (2003); Schramm und Wirth (2008).

4. Re-lived emotions: Die erlebten Emotionen erinnern an persönliche Erfahrungen<sup>41</sup>;
5. Remembered Emotionen: Emotionen, die sich auf die kollektive Vergangenheit beziehen, damit wir die in anderen gesehenen Emotionen wiedererkennen können<sup>42</sup>.

Diese Arten von Emotionen können während der Lektüre gleichzeitig vorhanden sein. Das Erscheinen der einen kann durch die Wirkung der anderen eintreten, ebenso wie einige Erzähltechniken und stilistische Entscheidungen bestimmte Emotionstypen hervorrufen können. Laut Gerrig (1993) können sie nach ihrer Wirkung auf den Leser gruppiert werden. Zum einen gibt es jene Arten von narrativen Emotionen, welche den Leser in die Welt der Fiktion entführen und dazu die narrative Beteiligung erhöhen und den Spaß anregen: Sie sind deshalb mit Sympathieempfinden und Identifikation verbunden. Zum anderen gibt es solche, die mit Anerkennung zu tun haben, oder jene, die die Reflexion der Selbstbeobachtung anregen, nämlich erlebte und erinnerte Emotionen.

Am Ende des Lesevorgangs können nach Mar et al. (2011: 829) zwei Situationen auftreten:

1. Veränderung kognitiver Prozesse: Ein narrativer Text kann Veränderungen in unseren kognitiven Fähigkeiten bewirken;
2. Persönlichkeitstransformation: Der Leser kann von der Geschichte so beeindruckt sein, dass er seine Persönlichkeit durch die gelesenen Fakten verändern kann.

Die Lektüre gliedert sich in drei wichtige Momente: die Wahl des Textes, das Lesen und die Ausarbeitung des Textes. Die Bedeutung dieser drei Momente ist ein integraler Bestandteil dieser Arbeit. Ein Leser, der sich auf den Text bezieht, durchläuft diese drei Phasen und sein Weg endet mit unterschiedlichen Ergebnissen.

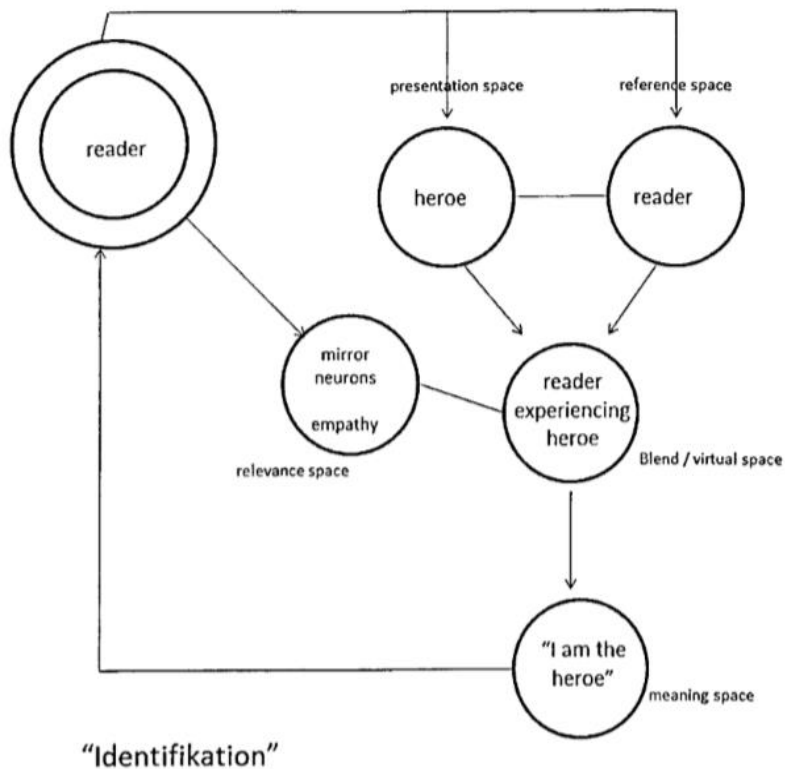
---

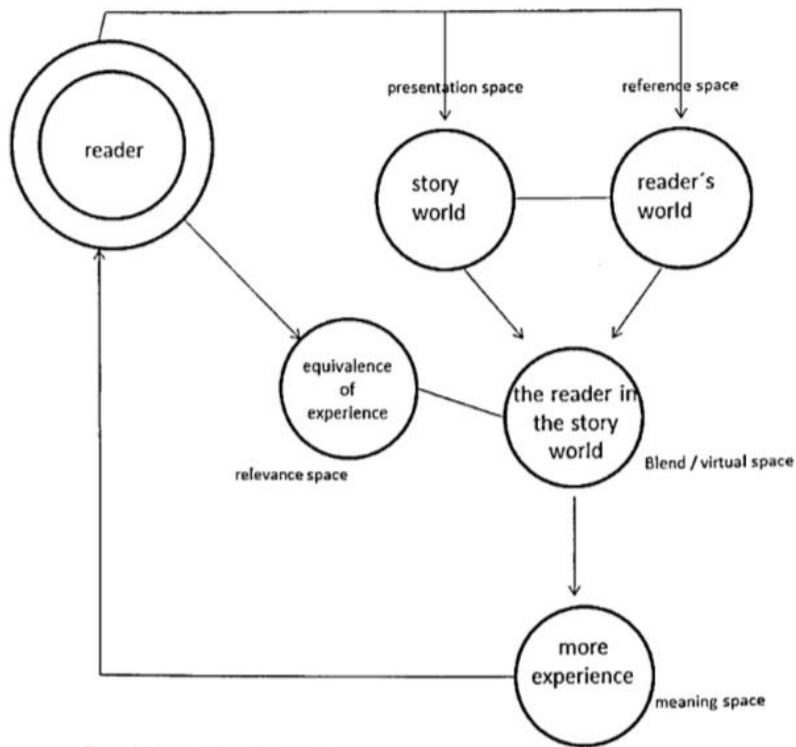
<sup>41</sup> Siehe Scheff (1979).

<sup>42</sup> Siehe Theorie über den Unterschied zwischen Alltagsempfindungen und literarische Emotionen, welche sich im Artikel auf die originellen Begriffe *bhavas* bzw. *rasas* beziehen. (Ingalls et al. nach Mar et al., 2011)

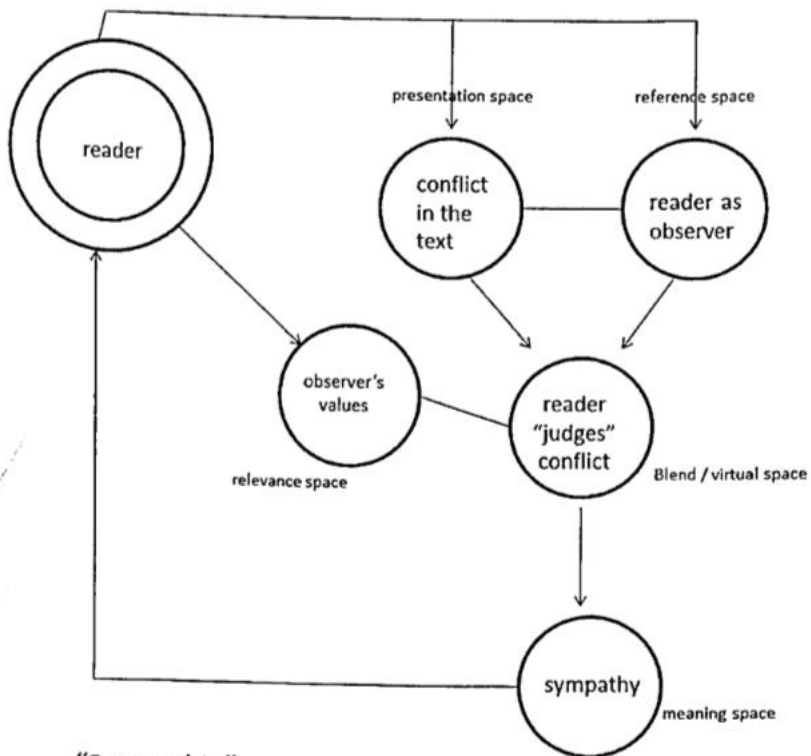
#### 4.2.2. Der kreative Prozess während und nach dem Lesen

Nach der vorher vorgeschlagenen Unterteilung ist es von größter Bedeutung zu verstehen, wie Emotionen auf kognitiver Ebene verarbeitet werden und wie sie zu verschiedenen Emotionstypen führen können. Hanenberg (2014) schlägt zu diesem Zweck drei Modelle vor:





"Mögliche Welten"



"Sympathie"

Diese Modelle fassen den kognitiven Weg zusammen, welcher einen Leser durch die Ausarbeitung des Textes begleitet. Das erste Diagramm ist ein Identifikationsmodell: Die Wirkung von Spiegelneuronen, welche den Leser näher an die Figur heranbringen, wird hervorgehoben und eine Überschneidung zwischen den beiden Rollen wird ermöglicht. Die zweite Grafik zeigt den Weg, auf dem die Leser die narrative Welt ihrer eigenen realen Welt überlagern: Auf der Suche nach einer Ähnlichkeit von Erfahrungen werden neue Erfahrungen zur Erfahrung des Lesers hinzugefügt. Das dritte Diagramm stellt die Art und Weise dar, wie der Leser die Handlungen der Charaktere beurteilt: Er nimmt nicht die Position der Charaktere ein, indem er sie gleich empfindet, sondern verwendet seine eigenen Werte zur Beurteilung der Taten des Charakters.

Die drei hier gezeigten Modelle bieten den Schlüssel zum Verständnis des Modells des Verstehens der Schüler. Wenn man einen kurzen Vergleich zwischen den drei Modellen anstellt, kann man sagen, dass sie sich in ihrer Struktur und damit in der Vorgehensweise der kognitiven Karte ähnlich sind. Das erste Modell bezieht sich explizit auf die Funktion von Spiegelneuronen, während im zweiten und dritten Modell kein Bezug besteht. Meiner Ansicht nach ist diese Spezifikation für den Zweck des veranschaulichten kognitiven Prozesses nützlich, nämlich die Identifikation mit den Protagonisten durch seine Handlungen: Sie spielen eine wichtige Rolle im empathischen Prozess. Im Gegenteil erzeugen die mit der eigenen Erfahrung verbundenen Elemente Prozesse der Sympathie und der Entwicklung des Imaginären.

Man kann also behaupten, dass ein Leser sich auf diese Struktur verlassen kann, um sich den Emotionen anderer zu nähern.

Was ich nicht ganz im Einklang mit den im vorherigen Paragraphen aufgeführten Typen halte, ist die Überschneidung von Identifikation und Empathie. Ich bin der Annahme, dass dies eigentlich zwei verschiedene Kategorien von narrativen Emotionen sind. Die eine erinnert an eine völlige Gleichstellung mit dem Charakter, während die andere ein Teilen von Gefühlen erfordert, ohne unbedingt eine Gleichstellung auf der Identitätsebene zu erfordern. Diese Differenzierung auf der Grundlage der Systeme könnte ein Grund für weitere Untersuchungen sein, um die beiden vom Autor vorgeschlagenen Systeme zu trennen.

### 4.3. Der Körper und das narrative Mitgefühl

In diesem Abschnitt werden wir kurz die weitergehenden Überlegungen zur Beteiligung des Körpers an Situationen des narrativen Mitgefühls erläutern. Erstens schlägt Heister (2014) eine enge Nähe zwischen Identifikation und körperlicher Erfahrung vor. Der Begriff des *embodiment* würde als ein Element an der Basis des Identifikationsprozesses mit dem anderen konfiguriert werden. Dadurch wird der Phantasie erlaubt, sich mit dem anderen durch einen Prozess zu identifizieren, welcher die Korrespondenz zwischen dem eigenen Körper und dem Körper des anderen ermöglicht.

Miall (2009) geht genauer auf das Thema ein: Er analysiert mehrere Studien über Leser, durch die gezeigt wird, dass die Rolle der Imagination neben der sensorischen und emotionalen Erfahrung für das Verständnis der Sprache von größter Bedeutung ist<sup>43</sup>. Darüber hinaus ist es nach der Entdeckung von Spiegelneuronen entscheidend, ihren Transformationsprozess vom neuronalen Reiz zum physikalischen Akt zu betrachten. Von besonderem Interesse ist das Experiment von Speer et al. (2005). Die Gehirnaktivität des Lesers wurde durch einen Scanner überwacht, während er einen Text über das Leben eines Jungen las. Diese Studie zeigt die Aktivierung, der gleichen Hirnareale während des Lesens, die an der realen Lebensweise beteiligt sind. Mit anderen Worten, wenn ein Text die Handlung des "Nehmens" enthält, aktiviert der Leser die gleichen kortikalen Bereiche, die er benutzt, wenn er jemanden nimmt oder beobachtet, der ein Objekt nimmt.

Diese Art von Experiment unterstreicht, wie die Wirkung von Spiegelneuronen mit der Narration verbunden ist und wie die Aktivierung bestimmter kortikaler Bereiche nur durch das Lesen einer ähnlichen Aktion erfolgen kann. Miall berichtet auch über ein von ihm durchgeführtes Experiment, bei dem eine Gruppe von Lesern darum gebeten wird, ihren Geisteszustand in Bezug auf eine bestimmte beschriebene Szene zu beurteilen<sup>44</sup>. Die Teilnehmer des Experiments geben drei

---

<sup>43</sup> Sieh Zwaan and Singer (2003), Fludernik (1996), Speer et al. (2005).

<sup>44</sup> Es handelt sich um das Buch *The Story of An Hour* von Kate Chopin. In der betreffenden Szene wird die Protagonistin über den Tod ihres Mannes informiert. Nach einem Moment der



Arten von Antworten: Einige halten die Anwesenheit von kontrastierenden Gefühlen für störend, andere schätzen sie, während andere ihr eigenes Gefühl als lesende Subjekte beschreiben, die in den Raum des Charakters projiziert werden. Diese Art von Erfahrung wird von Miall als "eingetauchte Erfahrung" definiert: Der Leser nutzt nicht nur Empathie, sondern arbeitet insbesondere mit Metaphern, die es ihm ermöglichen, seinen eigenen Körper zu involvieren und zu projizieren, um ein Feedback aus erster Hand zu erhalten (2009: 294).

#### **4.4. Theorie des Geistes und narratives Mitgefühl**

Bevor unsere Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit der Vermittlung von empathischen Fähigkeiten gelenkt wird, möchte ich über die wichtigsten Annahmen der Studie von Kidd und Castano (2013) verweisen, aus der mein Interesse an dem Thema dieser Arbeit entstand. Der Artikel beschäftigt sich hauptsächlich mit der Verwendung von Literatur zur Verbesserung der Theorie des Geistes und dem Verständnis der Alterität. Nach den Ergebnissen dieser Forschung wird bestätigt, dass das Lesen der Literatur zu einer vorübergehenden Verbesserung der ToM führt. Durch den Einsatz der Verstandstheorie zum Textverständnis, wie bereits erklärt, werden kognitive und affektive Funktionen eingesetzt. Das Ergebnis ist deshalb eine Erhöhung der Empathie und eine Verringerung des unsozialen Verhaltens (377). Diese Einstellungen führen zu Praktiken des interkulturellen Wissens und der zwischenmenschlichen Sensibilität. Kidd und Castano behaupten, dass das Lesen von Erzählungen zu positiven Ergebnissen führt: Sie regen die Leser dazu an, durch Prozesse der Suche nach Ähnlichkeiten ihr Leben mit anderen Leben zu vergleichen. Der Artikel beschreibt auch, wie diese Ergebnisse nicht bei allen Arten von Fiktion, sondern insbesondere bei Beispielen der literarischen Fiktion aktiviert werden<sup>45</sup>.

---

Verzweiflung flüchtet sich die Frau in ihr Zimmer: In der Darstellung dieses Moments liefert die Erzählung eine sehr positive und ruhige Beschreibung, die bewusst mit den Gefühlen der Frau kontrastiert.

<sup>45</sup> *Literary fiction* ist literarische Fiktion im Gegensatz zu Beispielen aus der kommerziellen Literatur. Diese Unterscheidung bezieht sich auf den Unterschied, den Barthes (1974) zwischen *readerly* und *writerly* Texten macht. Er benutzte die Begriffe *lisible* ("readerly") und *scriptible*

Nachfolgend sind die Hauptaspekte aufgezählt, welche die Bedeutung der Erzählung für die ToM bestimmen:

1. Das Fehlen einer einzigen autoritären Perspektive: Der Leser ist in die Auseinandersetzung mit den Zielen des Autors und den Realitäten der Charaktere involviert;
2. Suche nach Bedeutungen: Insbesondere wird auf Bruners Ansatz verwiesen, nach dem literarische Fiktion Voraussetzungen (implizite Bedeutung von Ereignissen), Subjektivierung (durch das Bewusstsein der Charaktere) und vielfältige Perspektiven (Wahrnehmung der Welt aus verschiedenen Perspektiven) stimuliert;
3. Psychologische Auseinandersetzung mit den Charakteren: Der Leser hat die Möglichkeit, Gefühle zu erfahren, Ideen zu enthüllen, Situationen zu beurteilen, ohne das Risiko einzugehen, welchem er im wirklichen Leben ausgesetzt sein könnte. Während reale Erfahrungen durch soziale und moralische Mechanismen und Labels beeinflusst werden können, können Ereignisse der literarischen Vorstellungskraft über solche Grenzen hinausgehen. (Kidd und Castano, 2013: 377-378)

Die drei Punkte stehen zusammenfassend dafür, was in diesem Kapitel behandelt wurde. Die Narrative ist ein Weg, die Theorie des Geistes zu verbessern und das Leben anderer in die eigene Erfahrungswelt einzubeziehen. Diese Entdeckungsaktion kann sich daher nicht nur auf eine Entdeckung aus der Ferne beschränken: Sie wird zu einer Möglichkeit, Werkzeuge zu schaffen, um sich dem anderen in der realen Welt des Subjekts zu nähern. Dieser Ansatz erfolgt über kognitive und affektive Wege, die das Bewusstsein jedes Lesers reifen lassen.

---

("writerly"), um jeweils zwischen Texten zu unterscheiden, die einfach sind und keine besonderen Anstrengungen erfordern, um sie zu verstehen, und solchen, deren Bedeutung nicht sofort ersichtlich ist und die vom Leser Anstrengungen erfordern.

## **4.5. Empathie, Reflexion und Lesen: eine Brücke zur Sozialisation**

In diesem letzten Abschnitt werden wir die oben diskutierten Themen zusammenfassen, die das Lesen als Werkzeug zur Anregung von Empathie und Reflexion charakterisieren.

### **4.5.1. Empathische Auswirkungen des Lesens**

Durch die oben vorgeschlagenen Überlegungen wird klar, dass das Lesen Fähigkeiten voraussetzt, welche über die bloße kognitive Fähigkeit des Lesens hinausgehen. Der sich dem Text annähernde Leser beginnt eine Reise, die nicht nur technische, sondern auch emotionale Fähigkeiten erfordert. In den vorangegangenen Kapiteln wurde klargelegt, dass empathische und emotionale Fähigkeiten eine doppelte kognitive und affektive Komponente haben. Wenn wir eine Geschichte lesen, schaffen wir mentale Modelle der narrativen Welt, identifizieren uns mit den Zielen, welche sich die Protagonisten selbst gesetzt haben und dadurch spüren wir Emotionen in Bezug auf die Erreichung dieser Ziele (Oatley, 1994). Wie sowohl Oatley (ebd.) als auch Kidd und Castano (2013) hervorgehoben haben, stimuliert die geschaffene Umgebung beim Leser ein Gefühl von Sicherheit. Damit wird er dazu ermutigt, eigene Meinungen aus dem Leben der Charaktere zu schlussfolgern, ohne sich dabei der Verpflichtung beugen zu müssen, ihnen zu helfen - wie es in der realen Welt der Fall wäre. Die Leser der Fiktion scheinen in einen konstruktiven Prozess der Kontextsimulation eingebunden zu sein, der anfällig für imaginative Entwicklungen ist (Koopman, Hakemulder, 2015). Diese Art der Simulation wird von Oatley (1999) als "Rollenübernahme" definiert: Das ermöglicht dem Menschen Emotionen nicht nur zu erfahren, sondern sie auch als Ereignisse des eigenen Lebens zu analysieren. Das durch die Erzähltexte angeregte Imaginäre kann dazu führen, dass der Leser Bücher als ein Experiment betrachtet, welches eine Distanz zwischen ihnen und den Ereignissen schafft. Dadurch wird er eingeladen, sich in die Lage der Charaktere zu versetzen, von denen er sich auch in Aspekten der Ethik, der Moral und des Verhaltens unterscheiden kann. Die Möglichkeit, diese Art von Transfer

durchzuführen, ermöglicht die Entwicklung emotionaler, aber auch kognitiver Fähigkeiten durch den Einsatz der Theorie des Geistes.

#### **4.5.2. Selbstreflexive Auswirkungen des Lesens**

In dieser Arbeit wurde vorwiegend der emotionale Aspekt der empathischen Verfahren behandelt. Es ist aber auch wichtig, auf die Aspekte der Selbstreflexion hinzuweisen, die beim Lesen eines Textes auftreten können. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, zwischen den Aktivitäten der Reflexion und der Selbstreflexion zu unterscheiden, welche beim Lesen von literarischen Erzählbüchern, Büchern von populären bzw. kommerziellen Erzählungen und Erklärungstexten auftreten. In Koopman und Hakemulder (2015) wird darauf hingewiesen, dass literarische Erzähltexte mehr Selbstreflexion anregen würden, während die anderen Texte den Leser zu einer Reflexion über die behandelten Aspekte führen würden. Laut Miall und Kuiken führen "self-modifying feelings" den Leser zu mehr Selbstwahrnehmung, obwohl sie nicht automatisch aktiviert werden und stimuliert werden sollten (Miall und Kuiken, 2002: 229). Der Leser, der über einen Text nachdenken muss, ist aufgefordert, seine eigenen Problemlösungs- und kritischen Denkstrategien in die Praxis umzusetzen (Beach and Hynds, 1991: 461). Koopman und Hakemudler (2015: 94) berichten über die Bedeutung von *foregrounding* und *defamiliarization* als Erzähltechniken, welche die Aufmerksamkeit des Lesers verändern und seine Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit stimulieren. Der Artikel stellt diesen Prozess kurz vor: Ein außergewöhnliches Ereignis erregt die Aufmerksamkeit des Lesers, bei dem narrative und ästhetische Emotionen hervorgerufen werden<sup>46</sup>. Dann werden diese Emotionen mit den Erinnerungen oder Erfahrungen des Lesers verknüpft. Schließlich wird der Leser zu einer Selbstreflexion geführt. Der Artikel argumentiert, dass eine Zusammenerfahrung dieser Art von Emotionen beim Leser Prozesse der Selbstreflexion auslöst.

---

<sup>46</sup> Koopman und Hakemudler (2015: 94) definieren Empathie, Sympathie und Identifikation als narrative Emotionen, während Überraschung, Bewunderung und Wertschätzung als ästhetische Emotionen gelten.

### 4.5.3. Lesemodelle: role-taking und defamiliarization

In diesem Abschnitt werden wir zwei von Koopman und Hakemulder (2015) vorgeschlagene Modelle des Leseverhaltens verlegen. Die Autoren erklären, wie bereits oben angeführt, dass die Technik der Rollenübernahme ein nützlicher Ansatz zur Erklärung empathischer Prozesse ist, während die Verfremdung eher der Reflexion gleicht. Die Fragezeichen stellen die zukünftige Forschung dar, die noch über verschiedene Zusammenhänge von Elementen des Lesens geführt werden muss.

Hier sind die beiden Modelle:

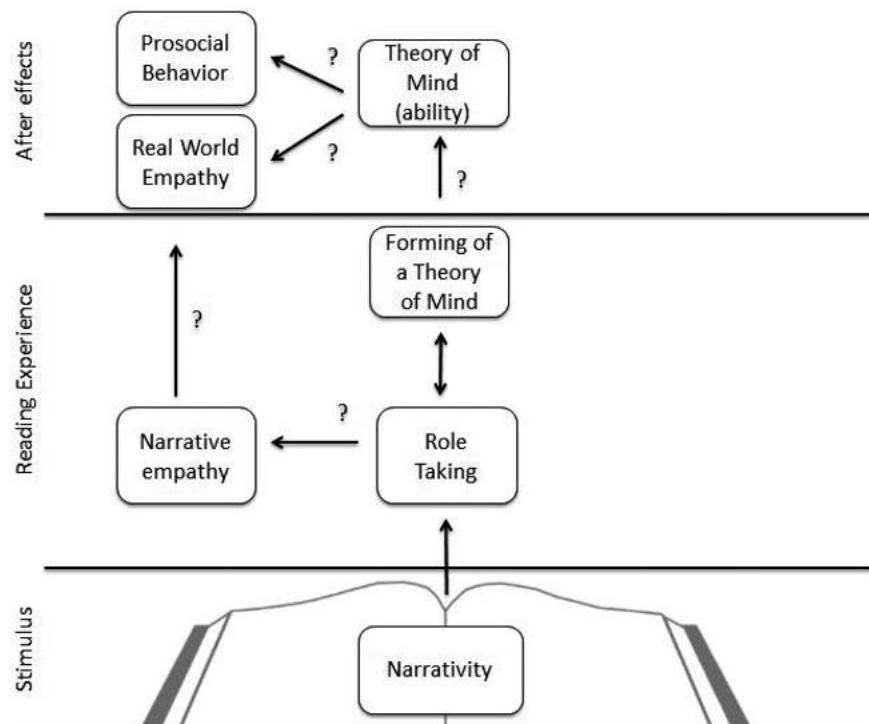


Figure 2: Role-taking model

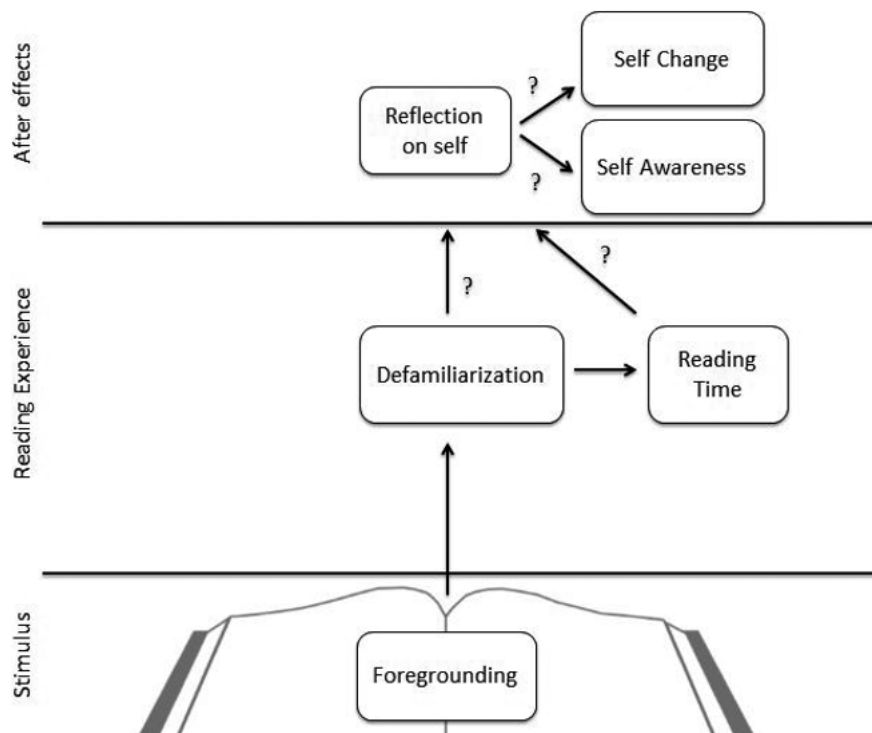


Figure 3: Defamiliarization model

Obwohl beide Modelle äußerst interessant sind, werde ich in Anbetracht der Relevanz für das Thema dieser Arbeit nur auf das erste Modell eingehen, nämlich das *role-taking*. Während des Lesevorgangs erstellen wir mentale Modelle der narrativen Welt, die auf Geschichte und Charakteren basieren. Mar und Oatley (2008) legen nahe, dass menschliche Interaktionen der zentrale Aspekt des literarischen Textes sind. Das Lesen von Erzählungen kann deshalb als eine Möglichkeit dienen, Emotionen zu verstehen und sich mit anderen in unserem wirklichen Leben zu identifizieren. Durch die Stimulierung der Fähigkeit, die Charaktere zu verstehen, könnte der Leser dann in der Lage sein, diese Fähigkeiten auf die reale Welt auszudehnen. Diese Art von Fähigkeit wird im ersten Muster erklärt. Der Leser bezieht sich auf einen Erzähltext, welcher die Wechselfälle einer Figur beschreibt. Dann versetzt er sich in die Lage der Figur und versucht, sich deren Projekte und mentalen Zustände vorzustellen. Diese Praxis führt zu der Möglichkeit, die Theorie des Geistes zu stimulieren, die von Leser zu Leser unterschiedlich ist. Der Prozess des *role-taking* kann zu narrativen Emotionen führen, und damit zu dem, was Keen (2006, 2010) als narratives

Mitgefühl definiert. Diese Prozesse erweisen sich als nützlich für die Entwicklung der eigenen Sozialität, wenn sie außerhalb des Lesens fortgesetzt werden. Die Theorie des Geistes, die beim Lesen entsteht, wird so zu einem konsolidierten Werkzeug, um den Geist des anderen zu verstehen.

Ausgehend von dieser letzten Reflexion wird im nächsten Kapitel das Konzept der sozialen Kompetenzen und Sozialität kurz definiert. Nachdem die narrative Empathie als Folge des Lesens und ihre Anwendung auf die reale Welt für soziale Zwecke betrachtet wird, komme ich im letzten Kapitel zu didaktischen Vorschlägen für den Unterricht im Fach Deutsche Literatur.





## 5. Soziale Kompetenz und Literaturvermittlung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Zusammenhang zwischen zwischenmenschlicher Kommunikation und Lesen analysiert. Die Funktion der ToM und die Wirkung von Spiegelneuronen erleichtern somit den Austausch von Signalen und Gedanken zwischen zwei oder mehr Individuen. Empathie, die als eine Besonderheit des Subjekts betrachtet wird, wird als eine Fähigkeit dargestellt, wodurch die Art der Kommunikation und der Interaktion zwischen den Subjekten trainiert und verbessert wird. In diesem letzten Kapitel, das dem Vorschlag für eine Unterrichtseinheit vorausgeht, werden soziale Kompetenzen diskutiert und wie sie durch das literarische Lernen gefördert werden können.

### 5.1. Soziale Kognition

Das Thema Kompetenzen wurde in den letzten zwanzig Jahren unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt, insbesondere seit dem Versuch, eine Homogenität der Bildungsziele in den verschiedenen Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu erreichen.

Die Regeln und die Aspekte, welche die sozialen Kompetenzen charakterisieren, basieren auf dem Konzept der *sozialen Kognition*. Nachfolgend werden wichtige Elemente dieser Kompetenz hervorgehoben. Einige der folgenden Punkte beziehen sich auf in den vorherigen Kapiteln behandelten Themen. Diese Korrelation ist für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen grundlegend.

Laut Green et al. (2005) wird die soziale Kognition von folgenden Funktionen geregelt:

1. Die neurologische Grundlage, nämlich das soziale Gehirn und das System der Spiegelneuronen<sup>47</sup>;
2. Erkennung von Emotionen durch den nonverbalen Kanal: die Fähigkeit, emotionale Informationen aus Gesangs- oder Gesichtsausdrücken abzuleiten, der nonverbale Kanal beinhaltet Gesten, Körperhaltung, visuelle

---

<sup>47</sup> Siehe 2. Kapitel

Kommunikation, Tonfall und Gesichtsausdruck, diese sind entscheidend für die Herstellung einer Beziehung der Intimität zwischen Menschen, das Gesicht ist der wichtigste Bereich des Körpers auf der expressiven und kommunikativen Ebene, produziert wichtige Signale in der Kommunikation. Gesichtsmimik ist unerlässlich, um uns über den emotionalen Zustand eines Individuums zu informieren, Emotionen können das Verhalten und die Ausdrucksfähigkeit in der Kommunikation deutlich beeinflussen. Der Erwerb des Bewusstseins für unsere nonverbalen Kanäle ermöglicht es uns, diese Fähigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen besser zu managen, die Entwicklung dieses emotionalen Bewusstseins ermöglicht es uns, die Eigenschaften der nonverbalen Kommunikation nach expressiven Bedürfnissen zu modulieren;

3. Theorie des Geistes: ist die Fähigkeit, die eigenen mentalen Zustände und die anderer, Gedanken, Überzeugungen, Argumente, Schlussfolgerungen, Emotionen, Absichten und Bedürfnisse auf der Grundlage der Beobachtung von Verhalten und Kontext und Schlussfolgerung von Bedeutung zu ahnen oder zu verstehen. Diese Fähigkeit ermöglicht es uns, das Verhalten von Menschen in verschiedenen Kontexten vorherzusagen und zu verstehen;
4. Attributiver Stil: Dies ist die charakteristische Tendenz jedes Einzelnen, die Ereignisse seines Lebens zu erklären. Der Prozess der Zuschreibung tritt ein, wenn eine Person ein Ereignis beobachtet und dann, auf der Grundlage der in ihrem Besitz befindlichen Informationen und anderer individueller und motivierender Faktoren, dieses Ereignis auf eine bestimmte Ursache zurückführt. Was auch immer das Ereignis ist, die Theorie argumentiert, dass die kausale Attribution die Reaktionen des Einzelnen auf dieses Ereignis beeinflusst. Mit anderen Worten, die Annahme ist, dass, wenn man die Motivation und die Überzeugungen versteht, auf deren Grundlage sich Menschen verhalten, man Verhaltensweisen und emotionale Reaktionen von Menschen in bestimmten Situationen besser vorhersagen kann;
5. Soziale Wahrnehmung: Fähigkeit, die soziale Bedeutung von Verhalten in einem bestimmten Kontext zu erfassen. Es bezieht sich auf die Art und Weise, wie jeder Einzelne Eindrücke erzeugt und über andere urteilt, indem

er auch Rückschlüsse zieht. Die Bildung eines Eindrucks ist ein Prozess, durch den Informationen über ein Individuum in eine kohärente Wissensstruktur organisiert werden, es ist eine kognitive Repräsentation, d.h. ein kohärenter Satz von im Gedächtnis angesammeltem Wissen. Soziale Wahrnehmung und Eindrücke leiten Einstellungen, Leitaktionen und soziales Verhalten von Individuen.

Diese fünf Aspekte stellen eine Synthese der Faktoren dar, welche in das soziale Handeln des Individuums eingreifen. Einige dieser Punkte wurden in den vorangegangenen Kapiteln behandelt. Eine detaillierte Analyse würde eine längere Suchzeit und Behandlung erfordern. Zum Zwecke dieser Arbeit beschränke ich mich auf eine kürzere Übersicht, welche die Hauptpunkte der sozialen Kompetenzen aufzeigt. Vorerst werden die sozialen Kompetenzen und ihre Funktion im Bildungsprozess des Individuums beschrieben.

### **5.1.1. Definition von sozialen Kompetenzen**

Die sozialen Kompetenzen werden als das spezifische Verhalten definiert, welches in bestimmten sozialen Situationen den Lehrer, den Schüler, das soziale Umfeld oder die Gesellschaft zu positiven oder negativen Interaktionen führt. Der Begriff "sozial" zeigt seinen Zusammenhang mit der menschlichen Gesellschaft und ihren Strukturen. Die "Fähigkeiten" stellen stattdessen eine Reihe von Fähigkeiten und Kenntnissen dar, welche das Handeln und Denken des Subjekts charakterisieren. Die sozialen Kompetenzen sind als weitreichende Maßnahmen zu betrachten: Es sind Fähigkeiten, welche das Zusammenleben und die Teilnahme des Einzelnen am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Der Begriff der sozialen Kompetenzen bestimmt das persönliche Verhalten und drückt das Funktionieren des Subjekts innerhalb einer oder mehrerer sozialer Strukturen und Situationen aus. In der Regel entspricht der Entwicklungsgrad der sozialen Kompetenzen der Fähigkeit des Probanden, einschließlich der zwischenmenschlichen Kommunikation bestimmte Ziele zu erreichen. So kann man soziale Kompetenzen als Querschnittskompetenzen bezeichnen, die im Laufe des Lebens kontinuierlich verändert und verbessert werden. (Weinert, 1999; De Boer, 2008).

### 5.1.2. Die acht Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind Teil der acht Schlüsselkompetenzen, welche von der Europäischen Union erarbeitet wurden. Nach dem von der Europäischen Union veröffentlichten Dokument werden sie wie folgt definiert:

“Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleichbedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann. Viele der Kompetenzen überschneiden sich bzw. greifen ineinander: Wichtige Aspekte in einem Bereich unterstützen die Kompetenzen in einem anderen Bereich. Kompetenzen in den wichtigsten Grundfertigkeiten — Sprechen, Lesen und Schreiben, Rechnen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) — sind eine wichtige Grundlage für das Lernen, und die Lernkompetenz fördert alle Lernaktivitäten. Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf: Kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.“ (Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen: 3)<sup>48</sup>

Die acht Schlüsselkompetenzen sind:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

---

<sup>48</sup> <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf> (04.01.2019)

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die sechste Kompetenz genauer eingegangen, nämlich auf jene im Zusammenhang mit der Sozialität<sup>49</sup>. Sie wird wie folgt definiert:

“Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. Die Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen.“ (Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen: 9)<sup>50</sup>

Mit anderen Worten, diese Kompetenz ist die Fähigkeit, in verschiedenen Umgebungen und Situationen zu kommunizieren, Toleranz zu fördern, verschiedene Standpunkte zu verstehen und auszudrücken, gegenseitiges Vertrauen zu vermitteln und aufzubauen. Es geht auch um die Fähigkeit, Schwierigkeiten konstruktiv zu überwinden und meines Erachtens spielt Empathie auch eine wichtige Rolle.

### **5.1.3. Die Entwicklungsphasen der sozialen Kompetenz**

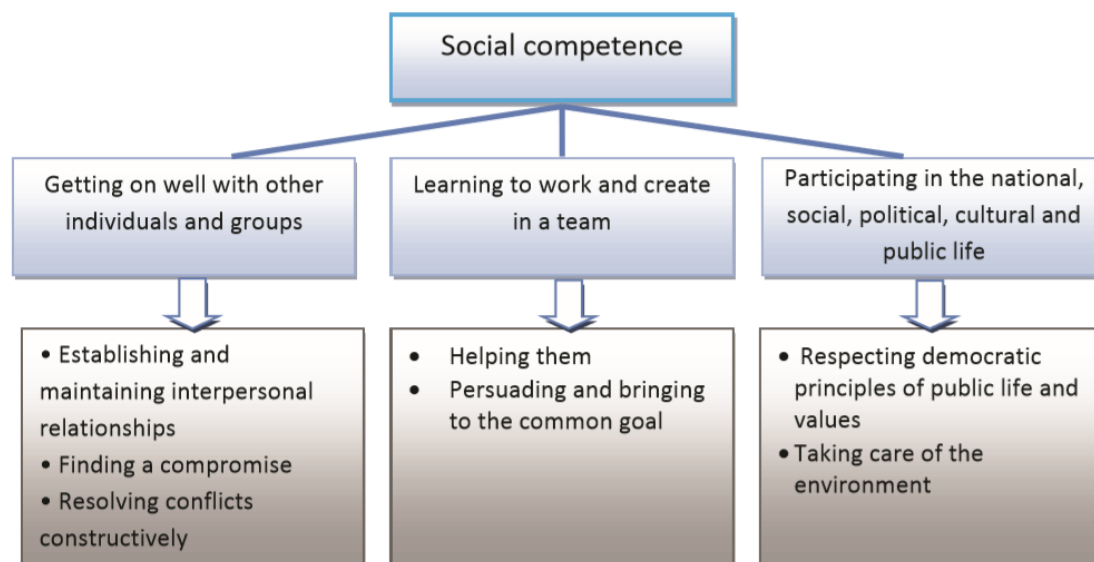
Das Konzept der Sozialkompetenz, welches Teil der *soft skills* ist (Reichenbach, 2008), wurde durch den Einsatz von Elementen wie Vertrauen, Teamorientierung, Kreativität und persönliche Motivation entwickelt. Soziale Kompetenz bedeutet also, mit Menschen umgehen zu können, ein positives, an der zwischenmenschlichen Kommunikation orientiertes Verhalten zu zeigen. Menschliches Verhalten ändert sich je nach vorgegebener Situation. Es variiert in Bezug auf die Ereignisse im realen Kontext, wo man mit den Grenzen, den Zielen, den Kräften, welche jedes Individuum und jede Gruppe charakterisieren,

---

<sup>49</sup> Siehe <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf> (04.11.2018) für eine Definition anderer Kompetenzen.

<sup>50</sup> Ebd.

zusammenstoßen. Das Verhalten eines Gruppenmitglieds kann nur durch das Verständnis des realen Lebens begriffen werden. Die sozialen Kompetenzen schließen ein breites Spektrum von Fähigkeiten ein: Konfliktsituationen, öffentliches Reden, die Wirksamkeit des Motivationssystems, die Fähigkeit, auf eine andere Meinung zu hören und die eigene zu formulieren, konstruktiv mit natürlich auftretenden Konflikten umzugehen. Durch diese Fähigkeiten werden die sozialen Ziele auf eine Arbeitsgruppe übertragen: die Subjekte können Lösungen von Problemen finden, aktiv an Diskussionen und kleinen Gruppen teilnehmen, auf die Meinungen anderer Teilnehmer reagieren, Zuhören und gegenseitige Hilfe fördern. In Gedviliene (2012) wird soziale Kompetenz durch drei Phasen definiert:



In der ersten Phase im schulischen Kontext wird das Subjekt mit den Mitgliedern der Gruppe konfrontiert. Dieser Prozess führt dazu, die Grundlagen für zwischenmenschliche Beziehungen zu schaffen und die Fähigkeit zu entwickeln, Kompromisse zu finden und Konflikte konstruktiv zu lösen.

In der zweiten Phase wird das Subjekt aufgefordert, den anderen Mitgliedern zu helfen und unter Beachtung des gemeinsamen Ziels zusammenzuarbeiten.

In der dritten Phase verlässt der Einzelne die Arbeitsgruppe und bezieht sich auf das gesellschaftliche, politische und kulturelle Leben unter Berücksichtigung der demokratischen Grundsätze und achtet auf seine Umwelt.

Diese drei Phasen stellen die Grundelemente der sozialen Kompetenzen dar. Aus diesem Schema lässt sich ableiten, dass soziale Kompetenzen Fähigkeiten sind, die nicht nur den Einzelmenschen betreffen. Sie werden durch ein Modell repräsentiert, das gleichzeitig mehrere Akteure einbezieht: Es ist gleichzeitig ein Gegensatz und eine Zusammenarbeit zwischen individuellen und kollektiven Bildungsfaktoren (Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konflikt- und Teamfähigkeit, Empathie, Sensibilität, interpersonelle Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit). Nach Oerters (1994) Ansicht wird soziale Kompetenz nicht nur durch emotionale Faktoren bestimmt, sondern entwickelt sich auch in Zusammenhang mit kognitiver Leistungsfähigkeit des Individuums (z.B. Verständnis der Spielregeln). Roth (2006) integriert die Theorie von Oerter und identifiziert vier Komponenten:

1. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Handlung und versteht, verarbeitet und synthetisiert die Situationen nach seinem eigenen Modell;
2. Die Fähigkeit, Innen und Außen wahrzunehmen: Sensibilität, Empathie und Perspektivenwechsel;
3. Kommunikationsfähigkeiten sind die Grundlage für Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeiten durch verbale und nonverbale Sprachen;
4. Konfliktlösung und Überwindung durch soziale und emotionale Kompetenzen.

Roth argumentiert auch, dass diese Faktoren einer allgemeinen Sichtweise der sozialen Kompetenzen entsprechen. Trotzdem werden sie je nach Situation, in welcher sich das Individuum befindet, unterschiedlich angewendet. Er betont die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Trainings, welches dem Einzelnen ermöglicht, seine Aufnahme- und Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen, um über seine Gefühle und die Gefühle anderer nachzudenken und dadurch die Synthese der beiden Standpunkte fortzusetzen. Dieses Training ermöglicht die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Gedanken und ihre Vermittlung mit denen anderer zu verstehen. Das Vorhandensein dieser gemeinsamen Diskussion ermöglicht die Entwicklung individuell sozialer Kompetenzen.

#### 5.1.4. Soziale Kompetenz nach dem Schema der Europäischen Kommission

In den vorangegangenen Paragraphen wurde dargelegt, wie soziale Kompetenzen durch verschiedene Faktoren bestimmt werden, welche sowohl die Person in ihrer eigenen Individualität als auch die mit der Person verbundenen Gemeinschaft betreffen. Im Folgenden wird eine detaillierte Definition gegeben, welche Beispiele für Fähigkeiten liefert, die durch spezifisches Training erreicht werden können<sup>51</sup>.

Competence	Definition	Skills
Social and civic competences	<p>1. Interact effectively with others: know when it is appropriate to listen and when to speak, conduct oneself in a respectable, professional manner.</p> <p>2. Flexibility and adaptability: adapt to change (to varied societal roles, job responsibilities, schedules, and contexts, work effectively in a climate of changing priorities) and be flexible (react to feedback effectively, be stress-resistant, deal positively with drawbacks and criticism, understand, negotiate, and balance diverse views and beliefs to reach solutions, particularly in multicultural environments).</p> <p>3. Collaborate with other people: be able to work effectively and respectfully with diverse teams, be flexible and willing to be helpful in making necessary compromises to accomplish a common goal.</p> <p>4. Opt for shared responsibility in collaborative work, and value the individual contributions made by each team member.</p>	<p>S1. Ability to effective interaction with other people</p> <p>S2. Ability to adapt to the changing situation, being flexible and work under pressure</p> <p>S3. Ability to work effectively and collaborate with other team members</p>

All diese Aspekte sind Teil des so genannten Lifelong Learning (LLL). Sie erweisen sich als Ergebnis einer kontinuierlichen Weiterbildung, welche den Menschen aus sozialer Sicht bildet und ihn dazu bringt, sein Gewissen als Individuum der Gesellschaft und als Bürger zu erwerben. Wo kann also diese Art

<sup>51</sup> <http://mobilitycompetences.com/wp-content/uploads/2016/10/The-8-key-competences-of-European-Union.pdf> (04.01.2019)



von Training beginnen? Die Antwort erfordert eine Analyse mehrerer Aspekte, beginnend bei Schule, Arbeit, Familie, Freizeiteinrichtungen etc. In dieser Arbeit wird das Augenmerk auf die Schule und insbesondere auf die Entwicklung dieser Kompetenz durch die Literaturwissenschaft gerichtet.

## **5.2. Soziale Kompetenz im schulischen Kontext**

Die Schule ist eine Institution, die sich der Ausbildung von Schülern durch verschiedene professionelle Persönlichkeiten widmet, welche im schulischen Kontext tätig sind. Ihre Umgebung zeichnet sich durch eine Vielzahl von Akteuren und Kontexten aus, welche es zu einer breiten und vielfältigen Realität machen. Schüler und Lehrer zu sein bedeutet, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen und zu lehren, welche nicht nur in der Klasse, sondern auch in einer breiteren Perspektive des realen Lebens nützlich sind. In dieser Arbeit werden soziale Kompetenzen als Werkzeug für die Kommunikation und Interaktion zwischen Individuen analysiert. Wie bereits erwähnt, ist Sozialisation ein Phänomen, welches mehrere Faktoren des Menschen betrifft, darunter die neurologische und verhaltensbezogene Sphäre. Empathie ist ein entscheidender Faktor für die Schüler, um ihre eigene Realität als Menschen zu begreifen. Die Entwicklung dieser kognitiven und emotionalen Fähigkeiten führt dazu, dass sich der Schüler leichter in den schulischen Kontext integrieren kann. Die Integration findet in einer wechselseitigen Beziehung statt: Empathie ist sowohl auf Seiten des Individuums selbst als auch auf Seiten der anderen Individuen notwendig. Es ermöglicht den Ansatz der kognitiven Karten verschiedener Subjekte und findet in der Kollektivität von Gruppen statt. Im Folgenden wird erläutert, wie soziale Kompetenzen im schulischen Kontext angewendet werden können und was es bedeutet, Schüler in dieser Art von Fähigkeiten "auszubilden". Um eine praktische und objektive Dimension zu bieten, möchte ich als Beispiel einige der Lehrplanziele einiger Schulsysteme nehmen.

### **5.2.1. Förderung der sozialen Kompetenzen in der Schule**

Soziale und persönliche Kompetenzen spielen im Schulalltag eine besondere Rolle: Sie richten ihren Mehrwert auf die Persönlichkeit des Schülers, des Schülers in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Qualitäten wie Reflexionsfähigkeit, bewusste Integration in die Gemeinschaft, das Wachstum von Aufgaben, der bewusste Erwerb von Verhaltensregeln in der sozialen Interaktion sind nur einige der wesentlichen Aspekte.

Die Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen kann als Querschnittsaufgabe der Schulbildung verstanden werden, die sich auf den gesamten Schulalltag und die gesamte Schule bezieht. Daraus ergeben sich unterschiedliche Ansätze zur Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen. Ausgehend von der Frage "Wie kann die Schulorganisation soziale und persönliche Kompetenzen fördern" lassen sich drei Ausgangspunkte unterscheiden (Recknagel, 2009): Förderung von sozialen/persönlichen Kompetenzen im Unterricht, außerschulische Aktivitäten in der Schule und die Förderung von sozialen/persönlichen Kompetenzen im Schulleben und bei der Verankerung in der Schulkultur. Insbesondere:

1. Förderung im Klassenzimmer: Die Förderung von sozialen und persönlichen Fähigkeiten kann direkt oder indirekt erfolgen. Bei der direkten Unterstützung stehen soziale und/oder persönliche Kompetenzen im Vordergrund und werden durch spezifische Übungen und Lehrbeispiele oder durch Klassenregeln unterstützt. Zur direkten Unterstützung gehören auch soziale und/oder persönliche Fähigkeiten, die eine Sache für sich sind. Indirekte Unterstützungsansätze verwenden Lehrmethoden, die den Erwerb von sozialen und/oder persönlichen Fähigkeiten fördern (z.B. Gruppenbildungsmethoden).
2. Außerplanmäßige Angebote: Soziale und persönliche Kompetenzen werden oft auch durch außerschulische Aktivitäten wie Projekte, Mentoringprogramme oder Praktika gefördert.
3. Schulleben: Maßnahmen zur Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen können auch die Schule als Organisation und Gemeinschaft

betreffen. Auf dieser Ebene gibt es beispielsweise den schulischen Lehrplan, in dem eine Schule ihren Auftrag umsetzt und mittel- oder langfristig Prioritäten für ihre Entwicklung setzt.

Diese drei Standpunkte der Bildung des Individuums ermöglichen einen umfassenden Ansatz, der verschiedene Aspekte der Schule und des realen Lebens umfasst. Soziale Kompetenzen sind also transversale Kompetenzen: Sie sind nicht auf Disziplinen (wie Literatur oder Mathematik) einschränkbar, sondern gelten zu unterschiedlichen Momenten der individuellen Bildung.

### **5.2.2. Die Hauptziele der sozialen Kompetenzen im Lehrplan**

Wozu ist es also wichtig, soziale Kompetenzen in den Lehrplan einzubeziehen? Was sind die Hauptziele der Bildungsaktivitäten, die auf eine Verbesserung dieser Kompetenz abzielen? Hier sind einige Punkte, welche vom Lehrer berücksichtigt werden sollen:

- sozial verantwortlich agieren, was sich in Respekt, angemessener Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein zeigt;
- ein breites Spektrum an Kommunikationsformen (verbal, non-verbal, schriftlich) einsetzen;
- sich kooperativ, verantwortlich und zielorientiert einbringen;
- die eigene Leistung und die Leistung anderer Personen überprüfen und entwickeln;
- aufgabenorientiert selbstständig und im Team arbeiten;
- mit Konflikten lösungsorientiert und selbstkontrolliert umgehen;
- Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Motivationsfähigkeit zeigen;
- Arbeits- und Lernkontexte leiten und beaufsichtigen, in denen auch nicht vorhersehbare Änderungen auftreten;
- situationsgerecht in ihrem äußeren Erscheinungsbild und in der ihnen zukommenden Rolle auftreten;
- kontrolliert, reflektiert und mit Eigeninitiative das Arbeitsumfeld gestalten;
- Aufgaben systematisch entwickeln, strukturiert umsetzen und Vernetzung mit anderen Situationen herstellen;

- lebenslanges Lernen als immanenten Bestandteil der Lebens- und Karriereplanung umsetzen. (Zug, 2013)<sup>52</sup>

Insbesondere werden zum Erstellen von Literaturübungen für solche Kompetenzen die in der vom BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreichs) vorgeschlagenen Tabelle aufgeführten Aktivitäten beibehalten<sup>53</sup>:

<b>Organisationsstruktur</b>	<b>Soziale und personale Kompetenzen</b>
<b>Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben</b>	<b>Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben</b>
(be-)nennen, aufzählen, zuordnen, beschreiben, darstellen, vergleichen, erklären	unterschiedliche Kommunikationsebenen (er-)kennen und benennen; Konfliktlösungsstrategien kennen und benennen
beschaffen, kommunizieren, präsentieren	auf verschiedenen Ebenen kommunizieren (schriftlich, nonverbal, mediengestützt etc.)
analysieren, kategorisieren, unterscheiden, schlussfolgern, Vermutungen aufstellen, Zusammenhänge herstellen	Kommunikationsmuster analysieren; eigenes Lern- und Arbeitsverhalten analysieren
beurteilen, begründen, interpretieren	gruppendynamische Einflüsse beurteilen; den eigenen Standpunkt begründen
<b>Haltungen entwickeln</b>	<b>Haltungen entwickeln</b>
Haltungen entwickeln	Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft zeigen; wertschätzendes Gruppenverhalten zeigen
Werthaltungen haben	wertschätzende Haltung gegenüber anderen einnehmen
<b>bewerten, entscheiden, umsetzen</b>	<b>bewerten, entscheiden, umsetzen</b>
bewerten	Sozialverhalten bewerten
Handlungs-, Verhaltensabsichten ausbilden; Handlungsentscheidungen treffen	sich für die Entwicklung von life skills (Stress-, Konfliktmanagement etc.) entscheiden
Handlungen planen, ausführen, reflektieren, aufrechterhalten	Entwicklung von life skills planen, umsetzen, aufrechterhalten

Durch den Aufbau von Aktivitäten zur Verbesserung der sozialen Fähigkeiten wird impliziert, dass verschiedene Fähigkeiten des Schülers in Betracht gezogen werden. Deshalb ist der Schüler dazu gefördert:

<sup>52</sup> [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozpers\\_lp\\_25717.pdf?61eciz](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozpers_lp_25717.pdf?61eciz) (05.01.2019)

<sup>53</sup> Ebd.

1. im Klassenraum zu interagieren, die verschiedenen Kommunikationsebenen zu erleben und zu erkennen. Sie müssen analysiert und bewertet werden, wobei die Gruppendynamik innerhalb der Klasse berücksichtigt und eigene Standpunkte vertreten werden;
2. spezifische Antworten durch Empathie und Disposition gegenüber anderen vorzuschlagen, die sich als positiv für die Gruppe erweisen;
3. in der Lage zu sein, ein Problem zu beurteilen, seine Herkunft zu verstehen und alternative oder lösungsorientierte Lösungen vorzuschlagen.

Dies ist eine allgemeine Beschreibung der Hauptziele der Bildung zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen. Dieses Thema verdient eine weitere Untersuchung, die bereits in einer Reihe von Bildungsstudien in diesem Bereich ausführlich behandelt wurde. Was in dieser Arbeit jedoch untersucht wird, ist insbesondere die Position des Literaturunterrichts, um die sozialen Fähigkeiten durch die Entwicklung von empathischen Fähigkeiten beim Schüler zu erhöhen.

### **5.3. Soziale Kompetenzen in der literarischen Bildung**

Die sozialen Kompetenzen werden als "transversale Kompetenzen" betrachtet, ebenso wie Kommunikations-, Medien- und interkulturelle Kompetenzen. Ihre Funktion ist im Lehrplan der Schüler auf verschiedene Wissensgebiete anwendbar. In diesem Paragraphen werden die Ziele der literarischen Bildung kurz erläutert und der Frage nachgegangen, wie sie sich als Grundlage für die Sozialisation der Leser erweisen kann. Daraufhin werden einige der Ziele der Literaturdidaktik in Bezug auf soziale Kompetenzen diskutiert und erläutert, wie Lehrpläne entsprechend dieser Ziele angepasst werden können.

#### **5.3.1. Was bedeutet literarische Bildung?**

Der Mythos der Literatur als Ausdrucksmittel eines "nationalen Wesens" gehört der Vergangenheit an; ebenso die Vorstellung, dass die Literatur bestimmen soll, was Ausdruck des Geistes einer Nation ist oder nicht. Der aktuelle pädagogische

Ansatz sieht nach Abschluss des "Lehrplans" die Bewältigung realer Situationen auf der Grundlage der Schulbildung vor. Fend (1979) kritisierte weithin die Entscheidung, die Auswahl der Bücher zu einer Empfehlung zu reduzieren. Dadurch werde es auf die Vermittlung der Bedeutung eines literarischen Kanons verzichtet, d.h. der Lektüre dessen, was als "Klassiker" definiert wird. Er argumentiert, dass dieser Ansatz nichts anderes als weiteres Desinteresse an der Literaturwissenschaft hervorruft und unterstützt eine Reduktion ihrer Bedeutung auf die Entscheidung, welche aufgrund des persönlichen Geschmacks getroffen wird. Diese Diskussion verdient weitere Untersuchungen, aber ich werde mich hauptsächlich auf den Vorschlag Fends konzentrieren, nämlich die Möglichkeit klassische Tradition, kulturelle Übertragung und praktischen Nutzen in der Realität der Schüler zu vereinen.

In dieser Differenzierung gibt es wieder eine Trennung zwischen der persönlichen Erkundung einer Innerlichkeit und der Anwendung von Wissen zur Veränderung der umgebenden Realität. Fend schreibt:

"Nach der ersten Konzeption sollte der Schüler fähig gemacht werden, die eigene Umwelt zu erfassen, zu reflektieren und in sie verändernd einzugreifen. Die gesellschaftstheoretische Argumentationslinie war letztendlich an der Überwindung jener gesellschaftlichen Verhältnisse orientiert, die in einem par-pro-toto-Schluss als kapitalistisch gekennzeichnet wurden. An Literatur wurden dabei besonders die lehrhaften Komponenten akzentuiert, also jene, die sowohl Realitätsinformationen als auch Veränderungsperspektiven enthielten." (Fend, 1979: 212)

Meiner Meinung nach stellt die Ablehnung der Innerlichkeit gegenüber der sozialen Funktion kein wirkliches Hindernis für die Vereinigung dieser beiden Funktionen dar. Wie vorstehend analysiert, wird die Sozialisation und das Funktionieren des Individuums innerhalb eines sozialen Systems auch durch Empathie geregelt, welche wiederum durch kognitive Funktionen bestimmt wird. Diese Trennung erscheint nicht ganz klar: Ein Schüler, der sich innerhalb der Klassengruppe (oder in einer breiteren Sicht, in der Gesellschaft) positionieren will, muss seine Verständnisfähigkeit der Alterität verfeinern. Dies geschieht durch Selbstreflexion und Selbsterkenntnis, um sich gegenseitig konfrontieren und ihre Weltanschauung verstehen zu können. Die Suche nach der eigenen Innerlichkeit

wird so zu einem Schritt in dem Prozess, welcher das Individuum dazu bringt, sich mit anderen zu sozialisieren.

Die Rolle der Literatur in der Schulbildung kann den Schüler näher an die Themen des realen Lebens heranführen, nämlich außerhalb des Klassenzimmers. Über Liebe, Tod, Leiden, Freude zu sprechen und die traditionellen Inhalte anzugehen, scheint in der Praxis der Dinge oft eine unvereinbare Einheit zu sein. Fend (1979) erklärt jedoch, dass die Literatur zu diesem Versuch der Annäherung zugelassen werden kann:

“In unserem Zusammenhang erscheint aber unumstritten, dass über Literatur sowohl eine imaginäre Bewältigung defizitärer Realitäten möglich wird, dass Fixierungen und Verkrustungen der Alltagswelt, gesellschaftlicher Verhältnisse oder der eigenen Biographie symbolisch aufhebbar sind, und dass in der Verstellung ein Leben in einer noch nicht existierenden Realität erfahren werden kann, ein Leben im utopischen Entwurf. Dass dies für die eigene Biographie und für die Identitätsfindung ebenso wichtig ist wie für die kollektive Geschichte der Menschen (...)“ (Fend, 1979: 214)

Laut Fend können Literatur und Kunst als Formen betrachtet werden, um neue Realitäten zu erleben und neues Wissen zu lernen. Die Schule muss dabei eine Rolle als Mediator der Erfahrungen übernehmen: Beim Lesen der Texte muss der Schüler in das Leseerlebnis einbezogen werden. Dieser Prozess soll nicht auf die bloße Interpretation der Texte reduziert werden. Die Erfahrungen selbst sollen in all ihren Facetten analysiert werden, damit eine Vision entstehen kann, welche nicht nur auf theoretische Interpretationen ausgerichtet ist. Fend schließt ab:

“Literatur kann also Alternativen sichtbar machen, sie kann helfen, den Möglichkeitssinn zu erweitern und damit aus der oft bedrückenden Wirklichkeit der bestehenden Lebensverhältnisse hinausführen.“ (Fend, 1979: 215)

Nach dem Verständnis der Kernpunkte der Sozialkompetenz und der Funktionalität der Literatur für das wirkliche Leben der Schüler werden demnächst die Formen der Sozialisation durch die Literatur dargelegt.

### 5.3.2. Literarische Sozialisation

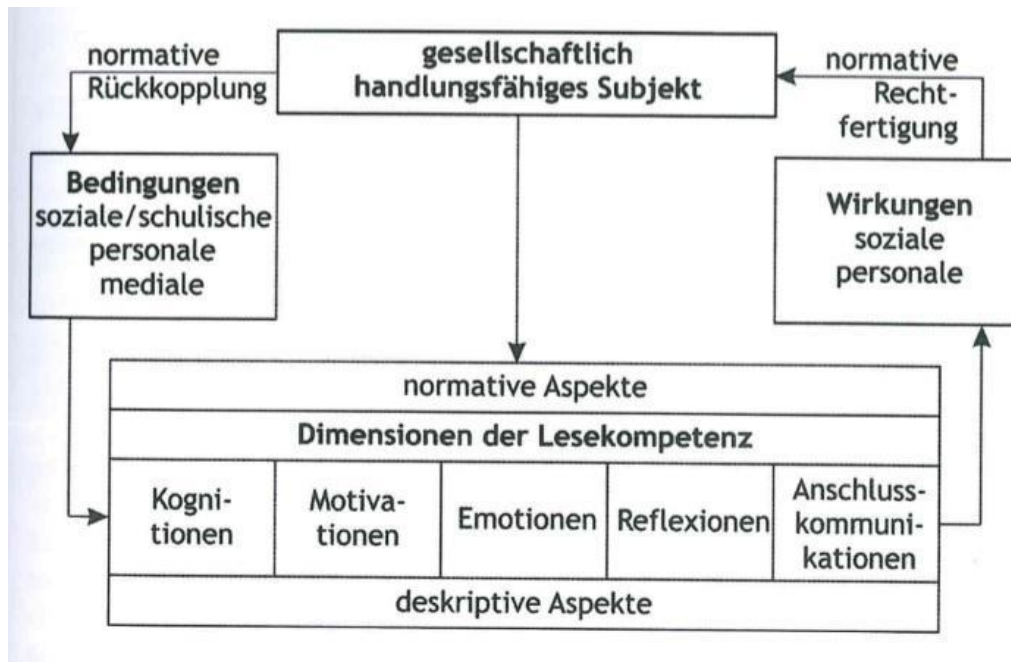
Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt wurde, konfrontiert der Mensch sich beim Lesen mit verschiedenen Akteuren dieses Prozesses. Einerseits ist er dazu aufgerufen, über sich selbst und das gelesene Buch nachzudenken. Andererseits werden die vom Buch gelieferten Ideen zu einer Gelegenheit, mit den Menschen in seiner Umgebung umzugehen. Leser desselben Textes können miteinander interagieren, um über die vorgeschlagenen Themen nachzudenken. Aber das ist nur ein Teil des Ergebnisses: Vor der eigentlichen Konfrontation, die spontan oder geführt sein kann, braucht der Einzelne bestimmte Werkzeuge, wodurch ihm ermöglicht wird, die Vielfalt des anderen zu verstehen und ihn auf die Konfrontation vorzubereiten. Vorher wurde klargestellt, dass eines dieser Instrumente die Empathie ist. Der Prozess der Kommunikation durch die Literatur wird als *literarische Sozialisation* definiert. In den fünfziger Jahren wurden die ersten Studien vorgestellt, die der Literatur eine Rolle zuschrieben, die von ihrer stilistischen und ästhetischen Komponente abstrahiert war: Sie wurde zu einem Modell des Wissens über die Realität, welche durch das Lesen von Texten entschlüsselt und erklärt werden konnte. Nach diesem Ansatz wurde die Literatur zur "Lebenshilfe". In den 1960er und 1970er Jahren wurde der Literatur eine soziale Funktion zugewiesen und Sozialstudien an den Lesern durchgeführt. (Eggert und Garbe, 2003)

Der Begriff Lesesozialisierung wird von Hurrelmann (1999) definiert:

“Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (...) und unterschiedlicher Modalität (...). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen“ (Hurrelmann zitiert nach Garbe 2010: 24)

Nach dieser Definition ist der Begriff Literatur nicht auf bloße Lesefähigkeiten beschränkt, sondern wird zu einer Möglichkeit zu kommunizieren und Interaktion zwischen den Lesern zu schaffen. Garbe (2010: 27) schlägt ein zur Sozialisation orientiertes Modell der literarischen Kompetenz vor:





Dieses Schema macht die Funktion des Lesens nach den sozialen Normen, an denen sich ein Individuum orientiert, deutlich. Das Subjekt als sozialer Akteur moduliert sein Handeln auf der Grundlage der normativen Rückkopplung, welches von den Regeln der Gesellschaft gegeben wird. Einerseits gibt es einige Rahmenbedingungen, welche das Lesen beeinflussen und seine Ergebnisse für das Subjekt bestimmen. Andererseits beeinflusst das Ergebnis der Lektüre das Leben des Individuums und schafft neue Legitimationen, wodurch erlaubt wird, sich in der Gesellschaft anders zu verhalten. Die Unterscheidung zwischen normativer und deskriptiver Dimension ist die Grundlage dieses Modells. Einerseits koexistieren verschiedene kognitive, emotionale, reflektierende und kommunikative Mechanismen im Leser, andererseits ist er mit den normativen Dimensionen konfrontiert, welche die Realität charakterisieren. Die letztgenannte Dimension hebt die Art der Lektüre hervor:

“ (...) das Lesen nicht nur für instrumentelles Handeln in verschiedenster Hinsicht erfolgreich einsetzen kann (...), sondern für die es darüber hinaus als Medium der Persönlichkeitsbildung wichtige Folgewirkungen hat – z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralenentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis. Es ist leicht zu erkennen, dass in diesem Ideal Annahmen über die Wirkungen speziell des literarischen Lesens eine erhebliche Rolle spielen, die uns aus Literaturtheorie und Literaturdidaktik vertraut sind – während sich das

Literarcy Konzept eher auf die Folgefunktionen von Informationslektüre konzentriert“ (Hurrelmann nach Garbe, 2010: 28)

Hurrelmann betont dann, was Garbe in ihrem Schema einschließt: Die kognitiven, emotionalen, metakognitiven und kommunikativen Aspekte machen das Handeln des Lesers zu einem Instrument der Wechselbeziehung mit der ihn umgebenden Realität und sind als Werkzeug der Kenntnis der Realität konfiguriert<sup>54</sup>.

#### **5.4. Richtlinien und Ziele der literarischen Bildung**

Der Literaturunterricht in der Schule folgt einer Vielzahl von Zielen, die sich mehr oder weniger in den Dokumenten der offiziellen Richtlinien widerspiegeln. Caon und Spaliviero (2015) identifizieren die folgenden Punkte:

- Anerkennung der formalen Merkmale des literarischen Textes;
- Sprachliche Verbesserung;
- Historische und kulturelle Bereicherung;
- Entwicklung des kritischen Bewusstseins für ästhetisches und kognitives Wachstum;
- Vergleich des Textes für ethisches Wachstum und Reifung;
- Selbst- und Weltkenntnisse für psychologisches und beziehungsorientiertes Wachstum.

Alle diese Ziele müssen berücksichtigt werden, um den Schüler beim Verstehen des Textes zu unterstützen und erfahrungsmäßige Aktivitäten entwickeln zu können. Es ist wichtig, dass der Unterricht auf der Anwendung von Methoden basiert, welche auf die zu erreichenden Ziele ausgerichtet sind, und vor allem, dass sie auf die Bedürfnisse des Schülers und der Klasse zugeschnitten sind.

Die letzte Kompetenz ist sicherlich die bedeutendste für das Thema dieser Arbeit. Zum Verständnis der angestrebten Ziele in der schulischen Realität werden die Dokumente der von den Ministerien für Kultur und Bildung veröffentlichten Leitlinien analysiert. Angesichts der interkulturellen Richtung meines Studiums

---

<sup>54</sup> Siehe Rösch H., (2017) Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft, Springer-Verlag GmbH Deutschland.

wird eine Orientierungshilfe durch einen kontrastierenden Ansatz verschiedener Länder gegeben. Im Folgenden werden die Leitlinien des italienischen Staates, der Autonomen Provinz Bozen, des österreichischen Bildungsministeriums und des Bildungsministeriums des Landes Hessen angeführt. Literatur wird am häufigsten während des Muttersprachenunterrichts gelehrt. Dadurch wurde die Entscheidung getroffen, die Richtlinien für den Unterricht der italienischen Sprache und Literatur bzw. für den Unterricht der deutschen Sprache zu berücksichtigen. Dieses Beispiel zielt nicht darauf ab, sich ausführlich mit dem Thema zu befassen, da der Umfang der Richtlinien eine tiefgreifende Analyse erfordert. Ziel ist es zu begreifen, welche die Richtlinien für den Literaturunterricht in den verschiedenen Staaten sind und ob sie explizit soziale Kompetenzen abdecken.

#### **5.4.1. *Indicazioni e linee guida nazionali*: Italienische Schule mit Lehrsprache Italienisch**

Der Überblick der Adressen und Schultypen in Italien ist sehr vielfältig. Wir sprechen nicht nur über die Unterscheidung zwischen Gymnasien, Fachschulen und Berufsschulen, sondern sie werden auch in spezifische Adressen unterteilt (naturwissenschaftliches Gymnasium, klassisches Gymnasium, Sprachschule, Fachhochschule, Tourismus usw.). Literatur wird an allen Schulen gelehrt, jedoch auf verschiedenen Ebenen. Ich möchte als Beispiel den Fall der *Indicazioni e Linee guida* für das Liceo Linguistico nehmen. Das Dokument gliedert sich in allgemeine Leitlinien, die alle Adressen gemeinsam haben und spezifische Richtlinien für jedes Studienfach. In Anhang D (254) wird erklärt<sup>55</sup>:

“Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell’esperienza del mondo; ha inoltre acquisito stabile familiarità con la letteratura, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede. È in grado di riconoscere l’interdipendenza fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche) nei testi e i modi della

---

<sup>55</sup> [https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html) (07/01/2019)

rappresentazione (l'uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso)."<sup>56</sup>

Die vom MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca) gegebenen, generellen Richtlinien erwähnen die Bedeutung von bürgerlichen, digitalen und anderen Kompetenzen; ohne dabei die Sozialkompetenzen zu berücksichtigen. Aus dem obigen Text erweist sich die interessante Beobachtung, wie in Bezug auf die Literaturwissenschaft über "paragone con l'altro<sup>57</sup>" und "ampliamento dell'esperienza del mondo<sup>58</sup>" geredet wird. Das Thema wird nur kurz erwähnt, verdient aber mehr Aufmerksamkeit, um sich während des vom Lehrer geplanten Unterrichts fortentwickeln zu können. In einer tiefgreifenden Analyse wäre es notwendig, die verschiedenen Schultypen und die verschiedenen Adressen zu vergleichen, um zu verstehen, wie man diese Kompetenz auf die Programme anwenden kann<sup>59</sup>.

#### **5.4.2. Rahmenrichtlinien: Deutsche Sprachschule in der Autonomen Provinz Bozen**

Im Falle der Autonomen Provinz Bozen<sup>60</sup> werden die für die Gymnasien geltenden Rahmenrichtlinien berücksichtigt. In diesem Dokument ist es ebenso klar:

“An literarischen Werken lernen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche menschliche Erfahrungen sowie verschiedene Weltdeutungen und Wertvorstellungen kennen. Die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen und formalen Dimension von Texten schult das ästhetische Empfinden der Schülerinnen und Schüler und macht die historische und lokale Gebundenheit von Sprache und Kultur sichtbar.“ (42)

---

<sup>56</sup> Meine Übersetzung: "Am Ende des Kurses wird der Schüler den inneren Wert des Lesens als Antwort auf ein autonomes Interesse als Quelle des Vergleichs mit anderen und als Erweiterung der Welterfahrung verstanden haben; er wird auch eine stabile Vertrautheit mit der Literatur, ihren Ausdrucksmitteln und der dafür erforderlichen Methode erworben haben. Er wird in der Lage sein, die Wechselwirkung zwischen den dargestellten Erfahrungen (Themen, explizite und implizite Gehalte, Archetypen und symbolische Formen) in Texten und Darstellungsformen (die ästhetische und rhetorische Verwendung literarischer Formen und ihre Fähigkeit, zur Bedeutung beizutragen) zu erkennen.

<sup>57</sup> Meine Übersetzung: Vergleich mit dem anderen.

<sup>58</sup> Meine Übersetzung: Erweiterung der Welterfahrung.

<sup>59</sup> Cfr. Tonelli N., (2013) *Quaderni della ricerca. Per una letteratura delle competenze*. Loescher. Torino.

<sup>60</sup> <http://www.provincia.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/rrl-gymnasien.pdf> (07/01/2019)

Neben diesen allgemeinen Ausführungen werden auch einige Hinweise auf spezifische Fähigkeiten beim Lesen und Verstehen von Texten gegeben:

(1. Biennium)

- Fertigkeiten: sich mit unterschiedlichen Textangeboten persönlich auseinandersetzen, Leseerfahrung reflektieren;  
Kenntnisse: Techniken der Lesereflexion.
- Fertigkeiten: sich zu Texten einen persönlichen Zugang zu verschaffen und sie kreativ umsetzen;  
Kenntnisse: Ausdruckformen

(Am Ende der 5. Klasse)

- Fertigkeiten: über eigene Lektüererfahrungen nachdenken und persönliche Wertungen und Stellungnahmen abgeben;
- Kenntnisse: Lesebiografie
- Fertigkeiten: die Vielfalt des kulturellen Lebens wahrnehmen und nutzen;
- Kenntnisse: Bedingungen des Literaturbetriebes.

In den Rahmenrichtlinien der autonomen Provinz Bozen werden einige Möglichkeiten zur Annäherung an den Text aufgezeigt, welche den Erwerb von spezifischem Wissen zur Steigerung der sozialen Kompetenz ermöglichen. Die Basisdeklaration ist sehr ähnlich wie im italienischen Nationaldokument, aber im Falle Südtirols ist sie spezifischer und stärker auf die einzelnen Kompetenzen ausgerichtet.

#### **5.4.3. Lehrpläne in den österreichischen Schulen**

Das österreichische Dokument über Kompetenzrichtlinien ist sehr detailliert und umfangreich<sup>61</sup>. Zum Zweck dieser Arbeit wird es nicht erforderlich, die Struktur des gesamten Schulsystems in den verschiedenen Staaten zu verstehen. Ich beschränke mich auf einige Nachweise von sozialen Fähigkeiten, welche man ich

---

<sup>61</sup> <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01> (07/01/2019)

in den verschiedenen Programmen erkennen kann. In dem Hauptteil im Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft wird festgestellt:

“Wissen über und Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge ist eine wichtige Voraussetzung für ein bewusstes und eigenverantwortliches Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben.“ (11)

Die soziale und menschliche Dimension scheint daher eine grundlegende Rolle bei der Bildung des Einzelnen zu spielen. Der folgende Abschnitt über den Literaturunterricht lautet wie folgt:

“Literarische Bildung hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren. Die Analyse von Besonderheiten ästhetischer Texte und ihrer Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung von Texten in den kulturellen und historischen Kontext sind anzustreben. Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken. Die Komplexität der Texte und die Intensität ihrer Auslotung sind der pädagogischen Situation anzupassen. Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.“ (196)

Das österreichische Modell für den Literaturunterricht ist nicht spezifisch, obwohl es darin lautet "mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen". Diese Aussage stellt eine Verbindung mit den gleichen Elementen her, welche in den vorangegangenen Kapiteln behandelt wurden. Wie bereits spezifiziert, sind die österreichischen Leitlinien von der Erziehung zur Sozialität geprägt und die Bedeutung dieses Aspekts zeigt sich in verschiedenen Abschnitten des Dokuments.

#### **5.4.4. Lehrpläne in Deutschland: Am Beispiel des Bundesland Hessen**

Die letzten Überlegungen betreffen die für das Bundesland Hessen veröffentlichten Lehrpläne<sup>62</sup>. Dieses Dokument beschreibt deutlich die Absichten der literarischen Bildung im Interesse des Themas dieser Arbeit:

“Literaturunterricht anerkennt den Anspruch der literarischen Überlieferung und verknüpft diesen mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Literatur vermittelt in besonderer Weise Einsichten in verschiedene Arten der Darstellung und Wertung von menschlichen Grunderfahrungen, Problemen und Verhaltensweisen. Durch die Betrachtung des Textes im Zusammenhang mit seinen Entstehungsbedingungen einerseits und den Verstehensbedingungen der Schülerinnen und Schüler andererseits wird die Auseinandersetzung mit der Tradition und deren kritische Aneignung möglich. Literaturunterricht kann dann erzieherisch wirken, wenn es ihm gelingt, Sinnfragen anzusprechen und Sinnfindungshilfe zu leisten. Die begrenzten individuellen Zugangsmöglichkeiten zur Welt können mittels Literatur erweitert werden.“ (9)

In dieser Beschreibung finde ich einige Elemente, die ich für wichtig halte, wie z.B. Darstellung und Wertung von menschlichen Grunderfahrungen, Problemen und Verhaltensweisen. Eine kritische Sichtweise wird angeregt und die Literatur wird zu einem Mittel der Bildung und Sinnsuche. Darüber hinaus verweist das Dokument ausdrücklich auf das Ziel, Literatur in direktem Kontakt mit der realen Welt der Studierenden zu unterrichten. Der Lehrer wird aufgefordert, zwischen der Tradition des Textes und den Ansichten der Klassengruppe zu vermitteln.

Die Schüler werden dann dazu angeregt, den zu lesenden Text aktiv anzugreifen: Das Lesen ist als Sinnsuche und nicht als bloße Übung zum Empfangen von Informationen gedacht.

---

<sup>62</sup> <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-deutsch.pdf> (07/01/2019)

## **5.5. Welcher Zusammenhang existiert zwischen sozialen Kompetenzen und Literatur?**

In dieser Arbeit werden verschiedene Richtlinien der Bildungsministerien in vier europäischen Realitäten dargelegt. Die Analyse dieser Dokumente wurde auf eine gezielte Suche reduziert, um die Identifikation von Elementen im Text, die bei der Beschreibung der Lehrpläne für Sprache und literarische Bildung in der ersten Sprache zu sozialen Fähigkeiten zurückkehren könnten. Das italienische Modell scheint das am wenigsten präzise zu sein und liefert diesbezüglich keine genauen Erklärungen. Im Gegenteil dazu, ist der Österreicher von der sozialen und vermittelnden Funktion der Bildung stark geprägt. Der Südtiroler Lehrplan bietet spezifische Möglichkeiten an, wie man mit der Konstruktion von Programmen umgehen kann. Das deutsche Dokument (Bundesland Hessen) spiegelt die Absichten dieser Arbeit am besten wider, d.h. es erwähnt die emotionalen und kognitiven Dimensionen des Literaturstudiums.

Ist es deshalb möglich, eine Kompatibilität in der Anwendung sozialer Kompetenzen auf das Literaturstudium zu finden? Ich halte, dass diese Frage positiv beantwortet werden soll. Es ist klar, dass die Literatur der Träger von Idealen und Reflexionsansätzen ist, welche dem Schüler durch das Lesen vermittelt werden. Der Gegenstand der Reflexion für das Individuum kann dann der Gruppe, in die der Mensch eingefügt wird, zur Kenntnis gebracht werden. Die in der Schule entwickelten sozialen Fähigkeiten ermöglichen die Diskussion neuer Themen und den Vergleich zwischen den Mitgliedern einer Klassengruppe.

Im letzten Kapitel werden Aktivitäten aufgebaut, welche in eine Lerneinheit bzw. eine Unterrichtseinheit integriert werden können. Der Zweck dieses letzten Abschnitts ist für mich eine Gelegenheit, die bisher behandelten Themen in die Praxis umzusetzen und einen praktischen Aspekt für meinen zukünftigen Lehrberuf zu entwickeln.



## **6. Didaktik der deutschen Literatur: Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen**

### **6.1. Analyse einiger didaktischer Einheiten aus Handbüchern für die Sekundarschulen in Italien**

Der Unterricht in der deutschen Literatur ist Teil eines dreijährigen Lehrgangs, welcher im dritten Jahr beginnt und hauptsächlich an Sprachschulen gehalten wird. Es wäre ein sehr begrenztes Gebiet, wenn nur diese Schulen berücksichtigt würden. Aus meiner Sicht wäre es jedoch sinnvoll auch solche Deutschlernenden in die Lektüre bestimmter Passagen oder Bücher einzuführen, selbst wenn für sie die Literatur nicht unbedingt Teil des Programms ist. Meiner Ansicht nach würde eine verstärkte Leseübung und die Schaffung gezielter Aktivitäten den Schülern dabei helfen, ihre empathischen und sozialen Fähigkeiten zu verbessern.

Im vorherigen Kapitel wurde ein Exkurs zu ministeriellen Hinweisen für den Literaturunterricht an Gymnasien dargelegt. Die Entscheidung, die Angaben über den Unterricht von der Erstsprache zu analysieren, ist auf den Inhalt des Dokuments zurückzuführen, eben auch bezüglich des Interesses dieser Arbeit: In den Angaben über den Unterricht von Literatur in einer Fremdsprache gibt es keine spezifischen Hinweise auf soziale Fähigkeiten.

In diesem letzten Kapitel wurde jedoch beschlossen, Texte über den Fremdsprachenunterricht, insbesondere Deutsch in italienischen Schulen, zu untersuchen. Diese Wahl hat folgende Gründe:

1. Die Inhalte, Themen und Werke zur deutschen Literatur sind eine spezifische Anwendung im Zusammenhang mit meinem Studienfach und meinem zukünftigen Beruf als Deutschlehrer;
2. Die Inhalte der deutschsprachigen Literaturhandbücher für italienische Schulen umfassen Arbeiten, die selbst von Schülern an deutschen Gymnasien bearbeitet werden<sup>63</sup>;

---

<sup>63</sup> Siehe <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/lektuereliste/lektuereliste.pdf> (30/01/2019)

3. Meine These über Empathie ist vielseitig und gilt für jeden literarischen Unterricht, unabhängig von der Lernsprache oder der Art der Sprache (Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache).

In diesem Paragraphen werden einige deutsche Literaturhandbücher analysiert und integrative Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen vorgeschlagen. In einem zweiten Schritt werden Aktivitäten aufgebaut, die auf Auszüge aus Büchern der deutschen Literatur angewendet werden. Die Bücher wurden nach persönlichen Vorlieben ausgewählt: Die Art der vorgeschlagenen Aktivitäten kann geändert und auf jedes Buch angewendet werden.

### **6.1.1. Handbücher**

Der erste Band heißt *Autorenporträts* (2016) und ist eine Anthologie, die Autoren von der Romantik bis zur zeitgenössischen Literatur beinhaltet. Für jeden Autor ist die Lerneinheit wie folgt aufgebaut:

1. Biographie und Werke des Autors, Themen, die in Büchern behandelt werden;
2. Beschreibung der Arbeit, Plot;
3. Ein Auszug aus dem Werk;
4. Verständnisübungen;
5. Reflexionsübungen;
6. Diskussion;
7. Ich lese einen Kommentar zu dem Lied;
8. Schreiben Sie einen persönlichen Kommentar zu dem Auszug.

Dieser Übungsaufbau ermöglicht ein vollständiges Verständnis des Textes. Zur Textanalyse kommen einige Übungen hinzu, welche aus meiner Sicht bereits einen guten Vergleich zwischen Text und Leser ermöglichen. Jede Lerneinheit besteht aus mehreren Einheiten, welche das obige Schema widerspiegeln.

Der zweite Band ist *Perspektiven. Corso di lingua, cultura e letteratura tedesca per il V anno della scuola secondaria di secondo grado*. (2012). Das Buch ist in sieben Lektionen unterteilt. Die behandelten Themen beziehen sich auf Schüler im

fünften Jahr (z.B. die Bedeutung von Reisen, sozialer Ausgrenzung, Selbstbestimmung, Krieg und Frieden usw.). Die chronologische Ordnung der literarischen Erkenntnisse in den didaktischen Einheiten respektiert die chronologische Ordnung der literarischen Strömungen, also von der Romantik bis zur Gegenwart. Der Band ist so konzipiert, dass er von *Autorenporträt* aus dem Handbuch ergänzt wird.

### **6.1.2. Kriterien für die Analyse von Unterrichtseinheiten und für die Präsentation von Aktivitäten**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene theoretische Ansätze zur Untersuchung der Wirkung des literarischen Texts auf die Schüler vorgestellt. Hier werden die folgenden Faktoren bei der Analyse der Unterrichtseinheiten berücksichtigt:

- Anwendung der Theorie des Geistes;
- Einsatz von empathischen Fähigkeiten;
- Anwendung von Erzähltechniken (Keen) in den Übungen;
- Reflexion über Emotionen;
- Sozialisationsübungen bei Schülern.

Die Unterrichtseinheit wird in verschiedene Übungen gegliedert, welche anhand dieser Kriterien kommentiert werden. Am Ende jeder Analyse wird ein Bericht über die identifizierten Merkmale erstellt, um eine mögliche Integration mit Übungen zur Verbesserung der sozialen und empathischen Fähigkeiten zu verfolgen. Für ergänzende Übungen wird auf *The Pocket Instructor: Literature: 101 Exercises for the College Classroom* verwiesen (Fuss und Gleason, 2015). Die vorgeschlagenen Aktivitäten werden durch die folgenden Merkmale eingeführt:

- Zweck: das Endziel der Übung und die angeregte Reflexion. Das Endergebnis kann je nach Gruppe variieren;
- Ausführung: Betriebsart, Kurzbeschreibung;
- Zeitrahmen: die Länge der Übung kann variiert und angepasst werden;

- Niveau: Dies ist das Sprachniveau; der Reifegrad zum Verständnis des Übungszweckes. Es sei darauf hingewiesen, dass es zur Entwicklung sozialer Kompetenzen möglich ist, je nach Sprachniveau der Klasse zwischen L1 und LS abzuwechseln.

## 6.2. Thomas Mann: *Tonio Kröger* und *Der Tod in Venedig*

In dieser Unterrichtseinheit des Buches *Autorenporträts* (2016) werden zwei Texte von Thomas Mann untersucht: *Tonio Kröger* (1903)<sup>64</sup> und *Der Tod in Venedig* (1913). Die beiden Bücher erzählen die Geschichte von zwei männlichen Protagonisten, Tonio Kröger und Gustav von Aschenbach. Es ist also eine Art intime Erzählung, welche die Ereignisse und Gedanken zweier Männer, Schriftsteller und Künstler, betrifft. Die Unterrichtseinheit gliedert sich in vier Teile: Die erste und zweite Unterrichtseinheit beziehen sich auf den ersten Roman, die dritte und vierte auf das zweite Werk.

Die Analyse der Erzählung *Tonio Kröger* (76-82) konzentriert sich auf Auszüge aus den Kapiteln 1 und 8.

In Übung 1 (78) werden die Schüler gebeten, die körperlichen und psychischen Merkmale zu identifizieren, welche die beiden Charaktere unterscheiden:

1 ♦ Ergänze die Tabelle beim Lesen und beschreibe danach Hans und Tonio.

	Hans	Tonio
Aussehen	_____	_____
Charakter	_____	_____
Eigenschaften	_____	_____
Beziehungen zu den anderen	_____	_____
Hobbys	_____	_____

Die Analyse und der Vergleich von zwei Charakteren führt die Schüler dazu, die Charaktere zu beschreiben und einzuprägen. Die Charaktererkennung (character

<sup>64</sup><http://www.gutenberg.org/files/23313/23313-h/23313-h.htm> (08.02.2019, Text im Anhang)

identification<sup>65</sup>) hilft dem Leser, nicht nur die Protagonisten näher kennenzulernen, sondern sie auch als menschliche und reale Wesen zu betrachten. Tatsächlich werden dem Leser Fragen gestellt: Aussehen, Charakter, Eigenschaften, Beziehungen zu den anderen und Hobbys. Durch die Feststellung dieser Informationen wird der Charakter zu einer Figur, die beobachtet und kommentiert werden kann.

**2 ♦ Wie ist das Verhältnis Tonio-Hans? Kreuze richtig (R) oder falsch (F) an und erkläre.**

	<b>R</b>	<b>F</b>
a. Hans liebt Tonio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Tonio liebt Hans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Hans schätzt Tonio nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Tonio beneidet Hans nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Tonio findet Hans schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Hans möchte, dass Tonio sich für Pferde interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Tonio möchte die gleichen Interessen haben wie Hans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Tonio und Hans sind gern zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3 ♦ Wie erklärt der Erzähler Tonios Gefühle (Neid und Liebe) gegenüber Hans?**

**4 ♦ Warum ist Tonios Wunsch wie Hans Hansen zu sein doch nicht ernst zu nehmen? Kreuze die richtigen Aussagen an und belege anhand des Textes.**

a. Er ist mit sich selbst zufrieden.     b. Tonio ist stolz anders zu sein.     c. Die anderen sind banal.

**5 ♦ Zur Diskussion** Was stellen Tonio und Hans dar? Und wie ist ihre Freundschaft zu interpretieren?

**6 ♦ Untersuche die Namen der Protagonisten. Wie klingen sie und was verraten sie über das Wesen der Protagonisten?**

Hans Hansen: \_\_\_\_\_

Tonio Kröger: \_\_\_\_\_

In Übung 2 wird eine Zusammenstellung der Richtig-Falsch-Übung angefordert. Diese Art der Überprüfung des Textverständnisses verlangt jedoch beim Leser nach der Theorie des Geistes. Hiernach wird die Fragestellung beachtet: "Tonio liebt Hans", "Hans schätzt Tonio nicht", "Tonio beneidet Hans nicht". Diese Fragen erfordern einen größeren Aufwand für den Leser, der sich nicht nur auf das Textverständnis beschränken kann, Die Schüler werden dann mit dem Charakter und den Absichten des Autors konfrontiert.

Die Übung 3 erfordert den Blickwinkel des Erzählers, einen Perspektivenwechsel und eine anschließende Erklärung.

---

<sup>65</sup> Siehe Kap3. 3.4.3.

Die Übungen 4 und 5 führen den Leser dazu, sich in die Lage der Protagonisten zu versetzen und die Realität des Buches durch die Gedanken der Figuren zu verstehen.

Der zweite Teil dieser Lerneinheit (mit Bezug auf die Passage aus Kapitel 8 des Buches) enthält Übungen, welche eher auf das Textverständnis und die stilistischen Funktionen abzielen.

Im dritten Teil wird *Der Tod in Venedig*<sup>66</sup> eingeführt. Die Autoren führen Verständnis- und Reflexionsübungen ein. Die interessantesten Anstöße für einen nachfolgenden Kommentar sind die Übungen 4 und 7 (84) und die Übungen 3, 4, 6, 7 (86).

**1** ♦ Wie wirkt das Erscheinen von Tadzio auf Aschenbach? Kreuze richtig (R) oder falsch (F) an.

- |  | R                        | F                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a. Er findet keine passenden Worte, um seine Schönheit zu beschreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Er bedauert, Tadzio in diesem Augenblick zu begegnen.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Sein Gesicht zeigt seine Bewunderung.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Er versteckt sich.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Er spricht den Jungen an.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**2** ♦ Womit vergleicht Aschenbach Tadzios Lächeln? Warum?

**3** ♦ Was macht Aschenbach, als er bemerkt, dass Tadzio ihn anlächelt? Kreuze a., b. oder c. an.

- a. Er grüßt Tadzio mit der Hand.     b. Er küsst ihn.     c. Er sucht nach einem Versteck.

**4** ♦ Warum sagt Aschenbach im Dunkeln des Schattens „Ich liebe dich“?

**5** ♦ Erkläre, wie Thomas Mann das Durcheinander Aschenbachs stilistisch wiedergibt. Unterstreiche.

Wiederholungen    Ausrufe    Aufzählung von Substantiven / Adjektiven    Oxymora

**6** ♦ Untersuche die Namen der Protagonisten. Wie „klingen“ sie? Ordne die Protagonisten dann der Welt zu, die sie symbolisieren.

- |                          |                          |                                     |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1. Gustav von Aschenbach | <input type="checkbox"/> | a. Welt der sinnlichen Schönheit    |
| 2. Tadzio                | <input type="checkbox"/> | b. Welt der Anständigkeit und Würde |

**7** ♦ In der Szene möchte Aschenbach Tadzio küssen. Was passiert also zwischen den zwei Welten?

In diesen beiden Übungen (84) konzentriert sich die Aufmerksamkeit des Lesers auf zwei intime Momente (die Liebeserklärung und den Kuss), welche in der

<sup>66</sup> <http://www.gutenberg.org/cache/epub/12108/pg12108-images.html> (08.02.2019, Text im Anhang)

dritten Person erzählt werden. Es wird dann verlangt, die Handlungen der Charaktere entsprechend den Angaben im Text zu interpretieren. Die Schüler sollen das Denken der Charaktere verstehen, um eine Erklärung zu geben. Die Fähigkeit, diese Übertragung von einem Kopf zum anderen zu machen, wird durch die Theorie des Geistes umgesetzt.

**3** ♦ Betrachte den Schauplatz der Szene und beschreibe, wo die Hauptpersonen sind.

Im Vordergrund \_\_\_\_\_

In mittlerer Entfernung \_\_\_\_\_

Im Hintergrund \_\_\_\_\_

**4** ♦ Was suggeriert die Verschwommenheit von Meer und Nebel im Hintergrund? Wie kann man sie interpretieren?

**5** ♦ Festland und Meer stehen im Gegensatz zueinander. Was symbolisieren sie? Ordne zu.

- |             |   |   |
|-------------|---|---|
| 1. Festland | <input type="checkbox"/> a. Wirklichkeit  | <input type="checkbox"/> f. das Grenzenlose |
|             | <input type="checkbox"/> b. Unendlichkeit | <input type="checkbox"/> g. Kontrolle       |
| 2. Meer     | <input type="checkbox"/> c. Sicherheit    | <input type="checkbox"/> h. das Maßlose     |
|             | <input type="checkbox"/> d. Leben         | <input type="checkbox"/> i. Jenseits        |
|             | <input type="checkbox"/> e. Tod           | <input type="checkbox"/> j. Diesseits       |

**6** ♦ Welche Rolle erfüllt Tadzio in der Szene?

**7** ♦ Wie wirkt die Mitteilung des Todes Aschenbachs im letzten Satz auf den Leser?  
Traurig, ironisch, sarkastisch, ...?

Die Übungen auf Seite 86 befassen sich mit der Bedeutung der Umgebung (vivid use of settings<sup>67</sup>). Die Beschreibung der Umgebung und die Identifizierung der Merkmale, erhöht die vom Leser mit der Umgebung hergestellte Verbindung. In Übung 7, in der eine Stellungnahme zur Mitteilung des Todes von Aschenbach eingeholt wird, reflektiert der Leser nicht nur über das Thema des Todes selbst, sondern auch über die Ankündigung eines Todesfalls.

### 6.2.1. Bewertung der Unterrichtseinheit

Nachfolgend eine Übersichtstabelle mit den Kriterien für die Analyse der Unterrichtseinheit.

<sup>67</sup> Ebd.

Theorie des Geistes	Ja, in verschiedenen Übungen
Empathie	Ja, aber nur zwischen Leser und Charakter/Umfeld der Erzählung
Erzähltechniken (Keen)	Ja, ein schriftlicher Text ist ebenfalls erforderlich
Reflexion über Emotionen	Ja, aber nur über Figuren
Sozialkompetenzen	Nein, es mangelt an Interaktionsübungen zwischen den Schülern.

Aus dem zusammenfassenden Schema lässt sich ableiten, dass es in der Einheit Übungen gibt, welche einige der wichtigen Aspekte für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten durch den Einsatz der Theorie des Geistes berücksichtigen. Der Fokus liegt jedoch mehr auf der Beziehung zwischen den Schülern und dem Text. Darüber hinaus werden unter den Schülern selbst keine Aktivitäten zum Dialog oder der emotionalen Reflexion gefordert.

### 6.2.2. Integrationen und Anmerkungen

In diesem Absatz wird eine ergänzende Maßnahme zur Entwicklung sozialer Kompetenzen vorgeschlagen.

Aktivität: Intersektionalität<sup>68</sup> zwischen Charakteren und Reflexion über soziale Kategorien

- Zweck: Die Komplexität der sozialen Identität des Menschen durch die Charaktere der Erzählung verstehen;

---

<sup>68</sup> Der Begriff Intersektionalität bezieht sich auf die K.W. Crenshaws feministischen Studien in *Demarginalizing the intersection of Race and Sex* (1989). Die Autorin argumentiert, dass es für die Untersuchung der Unterdrückung von Minderheiten notwendig ist, die verschiedenen sozialen Kategorien nicht als einzelne Einheiten, sondern als Weberei zu betrachten und dadurch wird eine Vielzahl von Situationen erzeugt.



- Ausführung: Die Schüler vergleichen Charaktere aus zwei Werken, um gemeinsame Merkmale zu identifizieren. Diese gemeinsamen Eigenschaften werden auf die menschlichen Eigenschaften in der realen Welt zurückgeführt;
- Zeitrahmen: 30 Minuten;
- Niveau: alle.

Intersektionalität ist ein Ansatz für die literarische Analyse, der die Schüler dazu anregt, sich Gedanken darüber zu machen, wie eine Reihe von Identitätsfaktoren, wie Geschlecht, Nationalität, Klasse, Sexualität, Alter, körperliche Fähigkeiten, Körperlichkeit, Rolle oder Umgebung miteinander interagieren, um den Charakter zu gestalten..

Der Unterricht ist in Arbeitsgruppen unterteilt. Jede Gruppe muss dann die vier Figuren analysieren: Hans, Tonio, Von Aschenbach und Tadzio.

Der Lehrer erstellt zwei Diagramme. Das erste wird "Lesen der Subjektivität der Charaktere" genannt und dadurch werden die Charaktere nach den oben aufgeführten Kategorien analysiert. Ein weiteres Diagrammfeld kann von jeder Gruppe nach Belieben mit einer Kategorie hinzugefügt werden.

Das Schema soll dem folgenden ähnlich sein (zu erweitern mit allen Charakternamen und Kategorien):

Identität des Charakters	Hans Hansen	Tonio Kröger
Gender		
Sozialschicht		

Das zweite Schema wird stattdessen die Intersektionalität von Kategorien darstellen. Das Muster ergibt dann so (mit mehreren Kategorien zu erweitern):

Intersektionalität	Hans Hansen	Tonio Kröger
Gender und Sozialschicht		
Sozialschicht und Geschlecht		

Der Lehrer beginnt die Übung mit der Einführung des Konzepts der Intersektionalität und der Möglichkeit, das Leben der Charaktere aus einer realitätsnahen Perspektive zu analysieren.

Die verfügbare Zeit für jedes Schema beträgt ca. 10-15 Minuten.

- Schema 1: Die Gruppen sollen bei der Begründung ihrer Klassifizierung konkret sein; Für jeden Punkt Zitate wie Wörter, Sätze, Szenen, Interaktionen, Dialoge und Ereignisse verlangen. In diesem Schema sind keine Schnittmengen zwischen den Zeichen erforderlich, sondern parallele Analysen;
- Schema 2: mit dem Schema 2 werden die Schüler aufgefordert, über die vorgeschlagenen Kreuzungen nachzudenken. Sie müssen sich überlegen, wie die beiden subjektiven Merkmale in den Charakteren anwendbar werden. Auch in dieser Phase der Tätigkeit ist es wichtig, nach konkreten Beispielen im Text zu suchen.

Der Lehrer muss den Schülern bei der Gruppenarbeit Zeit lassen, aber er ist immer anwesend und geht um die Schulbänke, um ihre Argumentation mitzuverfolgen und eventuell seine Hilfe anzubieten.

Sobald die Gruppen auch die zweite Tabelle abgeschlossen haben, werden die Schüler die Kreuzungen im Plenum besprechen. Der gleiche Prozess gilt auch für die beiden anderen Figuren.

Der Lehrer sollte die Gruppen dazu ermutigen, ihre Annahmen nachzuweisen, damit die Erfahrung der Charaktere verinnerlicht werden kann. Die Diskussion soll

einem bestimmten Schema folgen: Der Lehrer muss aktiv darauf verweisen, wie die Standpunkte der Klasse die Komplexität des Menschen hervorheben.

In der Vorbereitungsphase ist es wichtig, die Komplexität der verwendeten Begriffe hervorzuheben: Im Konzept der "Sozialschicht" sind mehrere Faktoren wie Arbeit, Einkommen, wirtschaftliche Möglichkeiten, Sachwerte, Kleidung, Bildung, Sprache, Alltag und finanzielle Zukunft zu berücksichtigen. Zur Analyse der Kategorie "Schauplatz" können sich die Schüler auf Standort, Landschaft, Wetter, Gebäude, öffentliche Plätze, physischen Raum, Architektur, Straßenleben, Verkehr und Mobilität beziehen.

Die Schüler werden in der Lage sein, bestehende soziale Realitäten hinter einem Roman zu analysieren. Dies wird ihnen im realen Leben dabei helfen, verschiedene Aspekte des Menschen zu berücksichtigen. Dieser Prozess hilft noch dazu, Identität nicht als monolithisches, sondern als fließendes Konzept anzusehen.

### **6.3. "Auf der Suche nach sich selbst": Hermann Hesse und Franz Kafka**

Die Analyse dieser Texte befindet sich in der didaktischen Einheit "Auf der Suche nach sich selbst" von *Perspektiven* (34-47). Der Literaturteil umfasst drei Autoren: Hermann Hesse (*Demian*), Franz Kafka (*Gibs auf!*), Thomas Mann (*Tonio Kröger*). Die Lerneinheiten gliedern sich in etwa vier Teile:

- Lektüre eines Auszuges;
- Leseverständnis mit offenen Fragen;
- Analyse des Stils mit offenen Fragen bzw. Auswahltest;
- Diskussionsthema.

In diesem Abschnitt werden die Lerneinheiten für Hermann Hesse und Franz Kafka analysiert.

### a. H. Hesses *Demian*

In der ersten Lerneinheit (40-41) wird ein Text von *Demian*<sup>69</sup> ausgewählt. Die Arbeit stellt bereits Themen dar, welche sich auf die Suche nach dem Selbst durch den Protagonisten beziehen. In diesem Fall werden die Schüler also bereits auf eine Art Reflexion projiziert, die darauf abzielt, sich selbst mit dem anderen zu konfrontieren.

Die erste Übung (48) stellt einige nützliche Fragen für eine Reflexion über den Menschen dar:

#### **TEXTVERSTÄNDNIS**

Beantworte die Fragen.

- a. Wer ist der Protagonist?
- b. Wovon erzählt der Protagonist?
- c. Wie bezeichnet sich der Protagonist?
- d. Warum ist die Geschichte jedes Einzelnen wichtig?
- e. Was haben alle Menschen gemeinsam?
- f. Was suchen sie?
- g. Wie unterscheiden sich die erfundenen Geschichten von der eigenen Geschichte des Erzählers?
- h. Wer sind die „Menschen, die sich nicht mehr belügen wollen“?

#### **TEXT- UND STILANALYSE**

- a. Erkläre den Satz „Wir können einander verstehen; aber deuten kann jeder nur sich selbst“.
- b. Warum wird das Verb „deuten“ benutzt?
  1. Weil das Verb „deuten“ damals in Mode war.
  2. Weil es aus dem psychoanalytischen Bereich kommt und „analysieren, interpretieren, erklären“ bedeutet.
  3. Weil der Protagonist das Buch *Traumdeutung* von Sigmund Freud gelesen hat.
- c. Erkläre das Motto des Erzählers „Ich wollte ja nichts als das zu leben versuchen, was von selber aus mir heraus wollte. Warum war das so sehr schwer?“
- d. Was für eine Erzählung ist das? Kreuze an und begründe.
  1. Ein Essay.
  2. Ein Bildungsroman.
  3. Eine Autobiographie.
  4. Eine Kurzgeschichte.
  5. Eine Biografie.

#### **ZUR DISKUSSION**

Ist Schreiben wichtig, um sich selbst zu finden, bzw. sich und die anderen besser zu verstehen?

Die zur Reflexion führenden Fragen sind: "Warum ist die Geschichte jedes Einzelnen wichtig?", "Was haben alle Menschen gemeinsam?". Diese Fragen beziehen sich auf die spezifischen Informationen, welche die Schüler im Text finden können. Sie veranlassen den Schüler jedoch nicht nur über die im Text zum Ausdruck gebrachte Realität nachzudenken, sie werden auch dazu ermutigt, über

<sup>69</sup> <http://www.gutenberg.org/files/41907/41907-h/41907-h.htm> (08.02.2018, Text im Anhang)

die eigene Realität nachzudenken. Unter Punkt C stößt man auf das Anliegen, den Satz "Ich wollte ja nichts als das zu leben versuchen, was von selber aus mir herauswollte" zu klären. Warum war das so schwer? Diesen Satz zu erklären bedeutet, sich mit der eigenen Interpretation des Textes zu konfrontieren. Dieser Text erfordert ein starkes Einfühlungsvermögen gegenüber dem Protagonisten, damit seine Botschaft verstanden wird. Die Schüler werden dazu aufgefordert, nicht nur nach objektiven Kriterien zu interpretieren, sondern auch über die eigene Geschichte nachzudenken, um sich mit den Aussagen des Protagonisten identifizieren zu können. Die Übung endet mit einer Diskussion über das Schreiben als Werkzeug zum Verständnis von sich selbst und von anderen. In dieser Phase der Reflexion werden die Schüler auch auf die Berücksichtigung der Beziehung zum anderen aufmerksam gemacht.

*b. Franz Kafkas *Gibs auf!**

Der Text erzählt die Geschichte einer Person, die sich in einem ihr unbekanntem Ort verläuft. Der Protagonist bittet einen Offizier um Hilfe: er gibt keine Anweisungen, lächelt und fordert ihn darauf, seinen Zweck aufzugeben und wendet sich von ihm ab. Die Geschichte ist in der ersten Person geschrieben.

In der Analyse des Handbuches finde ich die folgende Übung (43) bemerkenswert:

**c. Worauf weist die Anekdote von Kafka hin? Begründet eure Meinung und diskutiert zusammen darüber.**

- Es ist schwierig, das eigene Ziel zu erreichen.
- Die anderen sind immer da, um uns bei unserer Suche zu helfen.
- Die Familie kann ein Hindernis sein, das eigene Ziel zu erreichen.
- Man muss allein den eigenen Weg suchen und finden.

Der Text bietet sich als Gelegenheit zum Nachdenken über die Schwierigkeiten bei der Erreichung eines Ziels an. Das Vorhandensein der ersten Person ist grundlegend, um die Nähe zwischen der Erfahrung des Protagonisten und dem Gedanken des Lesers noch lebendiger zu machen. Die Fragen, die unter Punkt C gestellt werden, machen auf die Bedeutung von "Ziel" aufmerksam. Insbesondere ist eine allgemeine Reflexion über die Bedeutung dieser Anekdote, über die Bedeutung der anderen für die gegenseitige Hilfe, über das Vorhandensein der Familie in Bezug auf persönliche Ziele erforderlich; die Diskussion sollte ein

Moment des Austauschs in Gruppen oder mit der ganzen Klasse sein ("diskutiert zusammen darüber").

Schließlich wird im Teil "Arbeitsbuch" (163) die folgende Aufsatzübung gegeben, welche sich auf das gemeinsame Thema der didaktischen Einheit bezieht, nämlich die Suche nach sich selbst:

**12** ♦ **Abiretem** **Bereite dich vor, ein Referat über das Thema *Menschen auf der Suche nach sich selbst* zu halten.**

#### **Mögliche Stichpunkte**

##### **Vorwort**

Erkläre, was dich an diesem Thema besonders interessiert, z.B. die ewige Suche des Menschen nach sich selbst, das Bedürfnis des Menschen auf eine Antwort nach dem Sinn seiner Existenz, etc.: Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Wozu sind wir da?

##### **Entwicklung**

Beschreibe die verschiedenen Wege zur Selbsterkenntnis.

Nicht nur der einzelne Mensch sucht nach seiner Identität, sondern auch ein Volk, wie z.B. die Deutschen nach der Wiedervereinigung. Welches sind ihre Stärken? Auf welche Hindernisse stoßen sie in der Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte?

Führe Autoren an, die dieses Thema behandeln, beschreibe ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten, welche Autoren magst du und warum?

##### **Schluss**

Erzähle auch von deiner persönlichen Suche, ob es dir schon mal geholfen hat, bestimmte Texte zu lesen bzw. Fremdsprachen zu lernen.

Im ersten Teil der Übung müssen die Schüler ihr Interesse am Thema kommentieren und sich einige durch den Text eingeführte philosophische Fragen ausdenken. Im zweiten Teil der Übung wird eine Abstraktion und Beschreibung auf sozialer, historischer und literarischer Ebene verlangt. Im letzten Teil, dem interessantesten aus der Sicht des literarischen Einflusses auf die persönliche Erfahrung, werden die Schüler darum gebeten, ihre Beziehung zu einigen Texten zu beschreiben und wie diese Texte auf die eigene Suche und persönliche Entwicklung bzw. Individualität eingegriffen haben.

Diese Diskussionsthemen stellen einige der Hauptprobleme dar, welche die Realität der Schüler in diesem Alter widerspiegelt. Die Erkenntnis von sich selbst beginnt zu dem Zeitpunkt, wenn, man seinen Reifungsprozess beginnt, welcher zur Unabhängigkeit von der eigenen Familie und zur Vorstellung der eigenen Ziele führt. Die Möglichkeit, seine Gedanken mit seinen Altersgenossen und dadurch mit seinen Klassenkameraden zu teilen, ermöglicht dem Schüler einen Vergleichsmechanismus: die Überlegung seiner eigenen Erfahrung in der Erfahrung der anderen Altersgenossen. Bei dieser Übung ist es sehr wichtig, dass

der Lehrer als Vermittler zwischen den verschiedenen Erfahrungen fungiert, den Schülern zuhört und sie dazu bewegt, über praktische Aspekte nachzudenken, real und positiv, damit diese Aufgabe nicht zu einem zwecklosen kollektiven Klagen gemacht wird. Die Schüler platziert seine Gefühle auf der persönlichen Kognitionskarte, ordnet sie nach seiner eigenen Klassifizierung an und vergleicht sie mit der Kognitionskarte seiner Klassenkameraden. In dieser Art von Diskussion ist es sicherlich wichtig, dass es einen letzten und entscheidenden Moment gibt, in dem der Lehrer die Ideen neu aufbaut und den ausgedrückten Inhalten Objektivität zuweist.

### 6.3.1. Bewertung der Unterrichtseinheit

Es folgt eine Übersichtstabelle mit den Kriterien für die Analyse der Unterrichtseinheit.

Theorie des Geistes	Ja, aber mehr Aufmerksamkeit für allgemeine Bedeutungen
Empathie	Ja, zwischen Leser und Protagonist
Erzähltechniken (Keen)	Ja, in der ersten Person
Reflexion über Emotionen	Ja, Emotionen der Protagonisten und LeserInnen
Sozialkompetenzen	Ja, allgemeine Problemdiskussionen

Aus dem zusammenfassenden Diagramm lässt sich ableiten, dass diese Unterrichtseinheit die Entwicklung sozialer und empathischer Fähigkeiten in die Schüler ermutigt. Im Gegensatz zu der oben analysierten Einheit gibt es Übungen, welche die Diskussion über allgemeine Themen anregen, die von allen Mitgliedern der Klassengruppe geteilt werden können. Die Schüler nehmen dann an einer gemeinsamen Diskussionsrunde teil, welche zu einem Gedankenaustausch und dann zur Aktivierung der sozialen Kompetenzen führt.

### 6.3.2. Integration und Anmerkungen

Nachfolgend finden Sie zwei Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen.

a. Aktivität: Erkennen von Emotionen und Verinnerlichung des Textes

- Zweck: Diese Aktivität zielt darauf ab, den Text durch das Verständnis der Emotionen zu begreifen, die der Erzähler selbst empfindet und die er beim Leser verursacht;
- Ausführung: Die Schüler identifizieren und beschreiben die Emotionen, die sie im Text finden und versuchen den Text zu verinnerlichen und wieder in den Unterricht einzubringen. Der Schüler erkennt seine eigenen Emotionen und lernt, sie in der Arbeitsgruppe zu teilen;
- Zeitrahmen: 60-90 Minuten;
- Niveau: Mittelstufe - Fortgeschrittene

Diese Übung kann für verschiedene Texte verwendet werden. Meiner Meinung nach eignet es sich für eine Erzählung in der ersten Person, da der Leser in engen Kontakt mit dem Bewusstsein des Erzählers kommt, welches auf direktem Weg zum Ausdruck kommt. Im Allgemeinen sollte der ausgewählte Text reich an intensiven Emotionen sein, mit Beschreibung der Gedanken und der Sichtweise der Charaktere. Einige Beispiele für Erste-Person-Texte sind J.W. Goethes *Die Leiden des jungen Werter*, H. Bölls *Ansichten eines Clowns*, B. Strauss *Herkunft*.

Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt und der Text zur Bearbeitung geliefert. Der Lehrer kann den gleichen Schritt aus der Anthologie wählen oder einen neuen Auszug. Diese Wahl muss auf je nach Ausführungsautonomie der Schüler und ihres Sprach- und Vorbereitungs niveau getroffen werden. Der Lehrer wählt die zugewiesene Passage aus und teilt sie in Abschnitte ein.

Erste Phase: Die Schüler beginnen die Übung mit dem Textverständnis der Passage. Der Lehrer verteilt dann eine Liste von Emotionen<sup>70</sup>. Die Schüler

---

<sup>70</sup> Siehe Anhang. Dies ist eine sehr dichte Liste: Für eine erfolgreiche Übung muss der Lehrer etwa 20 Punkte aus der Liste auswählen.



analysieren die Passage und versuchen, Nebenkomentare über die Stimmung des Autors zu erstellen. Durch diese metakognitive Übung lernen die Schüler, die Emotionen des anderen zu suchen und gezielt zu verstehen, indem sie ihre eigenen emotionalen und kognitiven Filter verwenden. Anhand der Liste der Emotionen müssen die Schüler herausfinden, welche Gefühle in der Passage dargestellt werden. Die Anzahl der Adjektive (in der vorhandenen Liste) muss der Länge des Textes angemessen sein.

Beispiel:

“Um meine Geschichte zu erzählen, muß ich weit vorn anfangen. Ich müßte, wäre es mir möglich, noch viel weiter zurück gehen, bis in die allerersten Jahre meiner Kindheit und noch über sie hinaus in die Ferne meiner Herkunft zurück.“ (Hesse, Demian)

Mögliche Fragen:

- Erkenne die Emotionen, welche in diesem Abschnitt zum Ausdruck kommen.
- Woran kannst du dich an den ersten Jahren deiner Kindheit erinnern? Wenn du diesen Gedanken auf deine Erfahrung anwenden würdest, woran würdest du dich erinnern? Mit welchen Emotionen würdest du deine Erinnerung beschreiben
- Teile es mit der Gruppe und hilf deinen Teamkollegen, Adjektive für ihre Emotionen zu finden.

Dieses Modell kann auf die Bedürfnisse des Textes selbst zugeschnitten werden und für die verschiedenen im Text hervorgehoben Abschnitte bzw. Sätze wiederholt werden. Die Bedeutung dieser Art von Übung ist der Austausch von Emotionen und Meinungen über die Emotionen anderer. Die Schüler verfeinern ihre eigenen Bewertungsfähigkeiten und erkennen sich selbst oder distanzieren sich von den Emotionen seiner Klassenkameraden.

Am Ende der Diskussion sollte jede Gruppe der Klasse die Emotionen referieren, welche mit den vom Lehrer gewählten Textteilen verbunden sind. Die Schüler werden darum gebeten, ihre Gedanken über die eigene Realität und eigenen Emotionen zu teilen und sie in Beziehung zu der gelesenen Textstelle zu bringen.

Auf der Tafel wird ein Diagramm erstellt, in dem alle Informationen zusammengefasst sind:

Textstelle	Emotionen des Erzählers bzw. Protagonisten	Eigene Gedanken	Eigene Emotionen

Zweite Phase: Jede Gruppe, mit geschlossenen Büchern, zeichnet alle Details, an die sich die Schüler über die gelesene Szene erinnern können auf Papier auf. Die Schüler sollen nur mit den Wörtern und Sätzen beginnen, die ihnen auf Anhieb einfallen. In einem zweiten Schritt werden die allgemeinen Ereignisse und die Eigenschaften der Szene (Dialoge, Beschreibungen, etc.) aufgezeichnet. Auf der linken Seite des Blattes werden die Details wörtlich aufgelistet, auf der rechten Seite eine kurze Zusammenfassung der verschiedenen Abläufe. Der Lehrer soll einen bestimmten Zeitrahmen für diese Übung ankündigen.

In den nächsten zehn Minuten werden zwei Schüler als Wortführer jeder Gruppe zur Tafel gerufen. Jede Gruppe soll ein einzelnes Detail oder Ereignis berichten: Textdetails auf der linken Seite, Paraphrase bzw. Zusammenfassung auf der rechten Seite. Ziel ist es, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie viel vom Text die Schüler verinnerlicht haben. Im Idealfall fügen Gruppen weiterhin Details nacheinander hinzu, bis all ihre Details auf der Tafel erscheinen.

Sobald die Schüler festgestellt haben, wie viel vom Text verarbeitet wurde, soll die Klasse zu einer Überlegung der Ergebnisse aufgefordert werden. Inwieweit erinnern sich Gruppen (und Einzelpersonen in Gruppen) an die gleichen Details oder Merkmale der Szene? Was ist der Grund für die gemeinsam genannten Details (und welche?): Wirkung? Skandal? Schönheit? Widerwärtigkeit? Bestimmte Wortwahl? Vertrautes Konzept?

Was ist die Absicht des Erzählers und wie wird sie von den Lesern wahrgenommen? Was sind die effektivsten Momente des Lesens für den Unterricht?

Diese letzte Form der kollektiven Überlegung führt zu einer Weiterentwicklung der sozialen Komponente bei den Schülern. Die von offenen Fragen getriebene Debatte ist Grund zur Meinungsfreiheit: Die Schüler sollten sich ermutigt fühlen, sich zu engagieren und ihren Stimmen im Klassenzimmer Gehör zu verschaffen. Die Arbeit der ersten Phase ist nützlich, um den Text auf emotionaler Ebene zu analysieren, welcher sowohl in einem Ziel als auch in einer persönlichen Sicht dargestellt wird. In der zweiten Phase findet dieser Austausch auf einer höheren Ebene statt und die Emotionen werden auf einer metakognitiven Ebene verarbeitet. Im Mittelpunkt der Diskussion steht nicht mehr die bloße emotionale Reaktion auf den Text, sondern die Verinnerlichung desselben durch emotionale Prozesse, die in den Schülern Referenzen auf den Text und die vom Autor ausgedrückte Botschaft schaffen.

b. Aktivität: Sichtweisenwechsel

- Zweck: Diese Aktivität zielt darauf ab, den Standpunkt zu verstehen und zu wechseln. Dazu wird auch darüber gesprochen, welche Rolle der Standpunkt in der Erzählung spielt;
- Ausführung: Die Schüler arbeiten in Gruppen und müssen einen Text aus einer anderen Perspektive neu schreiben und erweitern;
- Zeitrahmen: 40 Minuten
- Level: Mittelstufe und Fortgeschrittene

Für diese Aufgabe soll der Lehrer einen Kurztext auswählen. In diesem Beispiel werde ich den im vorherigen Absatz eingeführten Text *Gibs auf!* von F. Kafka verwenden:

“Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: “Von mir willst du den Weg erfahren?“ “Ja“, sagte ich, “da ich ihn selbst nicht finden kann.“ “Gibs auf, gib auf“, sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.“

Die Klasse soll den vom Erzähler vertretenen Standpunkt bestimmen. Die Passage soll auf die Tafel projiziert werden oder mit Hand-outs verteilt. Die Teilnehmer sollen Pronomen angeben, welche nützlich für eine Bestimmung des Standpunkts sind. Die Anfänge sind für diese Übung besonders nützliche Schritte, da die Erzähler oft den Standpunkt zum Beginn der Arbeit festlegen müssen. Ebenfalls nützlich sind die Passagen, welche die Gedanken der Charaktere wiedergeben. Schließlich soll der Lehrer mit den Schülern die möglichen Standpunkte besprechen, welche der Autor für die Erzählung hätte nutzen können.

Die Schüler arbeiten in Gruppen, um die Passage aus einer vom Erzähler nicht übernommenen Sichtweise neu zu schreiben. Jede Gruppe entwickelt einen Standpunkt, der vom Lehrer zugewiesen wird. Darüber hinaus sollen die Schüler darauf achten, wie man die Details der Passage schneidet, implementiert bzw. überarbeitet, so dass die linguistischen, logischen und emotionalen Regeln dieses Gesichtspunktes aktiviert werden. Diese Übung sollte maximal 15 Minuten dauern.

Beispiel von Umschreibung:

Die den Schülern vorgeschlagene Aktivität betrifft den Text *Gibs auf!* von F. Kafka. Die Gruppen beginnen mit der Lektüre des Textes und schlagen vor, den Text aus einer anderen Perspektive neu zu schreiben.

Der Lehrer gibt einen Zeitrahmen für die Ausführung der Aktivität und eine Wortanzahl für die Erweiterung der Geschichte. Die Geschichte ist in der ersten Person. Andere mögliche Ansichten:

- Erste Person, aus der Sicht des Polizisten;
- Erste Person aus der Sicht eines Passanten;
- Dritte Person, der Protagonist ist das Ich der Originalversion und der Erzähler ist nicht allwissend;
- Dritte Person, der Protagonist ist der Polizist und der Erzähler ist nicht allwissend;
- Die dritte Person, der Erzähler in dem Original, erzählt die eigene Innerlichkeit nicht;
- Zweite Person.

Die Gruppen referieren ihre Geschichten im Plenum. Der Lehrer wird die Überlegung fortsetzen, indem er sprachliche und logische Anstöße liefert. Nachfolgend einige Beispiele für Fragen: "Wie wurden die Pronomen entsprechend modifiziert?", "Wie wurde die Logik nach der neuen Sichtweise beachtet?", "Wie wurden die eingeschränkten Sichtweisen oder das Wissen eines Erste-Person-Standpunkts respektiert?". Die Referierenden sollen die Änderungen erläutern und die Entscheidungen bei der Neuschreibung rechtfertigen. Welche Aspekte gingen damit verloren? Welche wurden stattdessen gewonnen? Wie wurde die Gesamtauswirkung der Passage durch das Umschreiben verändert? Der Lehrer soll schließlich der Klasse mehrere Fragen stellen, beispielsweise: Was hat der Leser durch die Passage gewonnen oder verloren? Welche Informationen haben Sie jetzt in Ihrem Besitz, die im Original nicht enthalten waren? Die Schüler kann man auch fragen, ob sich der ursprüngliche Autor angesichts der Schwerpunkte und Themen des Werkes tatsächlich für den bestmöglichen Standpunkt entschieden hat. Wenn nicht, was wäre der effektivste Standpunkt gewesen? Warum ist es so?

Der Lehrer soll fünf Minuten pro Gruppe für das Referat erlauben. Um eine Vielzahl von Aufgaben zu erstellen, kann der Lehrer mehrere Schritte zur Änderung verteilen.

Dieser Perspektivenwechsel ist eine Übung, welche die Theorie des Geistes aktiviert. Die Schüler müssen sich mit dem neuen Charakter oder dem neuen Standpunkt der Erzählung identifizieren und versuchen andere Denkweisen zu verstehen und zu beschreiben. Die Schreibübung ist nützlich, um die Gedanken zu fixieren, damit sie von allen eingesehen werden können.

Darüber hinaus arbeiten die Schüler in Gruppen: Der Perspektivenwechsel und die Erweiterung der Geschichte schaffen sicherlich eine Vielzahl von unterschiedlichen Ideen. Die Gruppen sollen Mediationsfähigkeiten zur Erreichung ihres Zieles anwenden; überdies sollen sie tiefer eingehen, um den Standpunkt der anderen Schüler zu verstehen, damit alle Mitglieder der Gruppe ihre Denkweise ändern können, um das gleiche Ziel zu verfolgen.

## 6.4. Sonstige Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen

In den folgenden Abschnitten werden einige Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen dargelegt. Die Aktivitäten sind auf jede Art von literarischem Text anwendbar. Meine Absicht ist es, Übungen zum Studium der deutschen Literatur zu entwickeln. Das folgende Schema basiert auf soziale Themen, die nach dem Lesen des ausgewählten Auszuges diskutiert werden können. Die von mir dargelegten Aktivitäten sind ein theoretischer Vorschlag, der bei seiner Anwendung an jede Situation und jeden Kontext angepasst werden kann.

### 6.4.1. Der Einzelne und die Gesellschaft: *Effi Briest*

Im Mittelpunkt dieses Ausschnitts aus dem 27. Kapitel von Theodor Fontanes Roman *Effi Briest* steht die Szene, in der Innstetten die Liebesbriefe seiner Frau und Major Crampas' entdeckt. Er vertraut sich seinem Freund an und bittet ihn um Rat, wie wichtig eine Duell-Herausforderung sei, obwohl sechs Jahre seit der Affäre vergangen sind.

Der Schwerpunkt der Rede von Innstetten lautet wie folgt:

“Weil es trotzdem sein muß. Ich habe mir's hin und her überlegt. Man ist nicht bloß ein einzelner Mensch, man gehört einem Ganzen an, und auf das Ganze haben wir beständig Rücksicht zu nehmen, wir sind durchaus abhängig von ihm. Ginge es, in Einsamkeit zu leben, so könnt ich es gehen lassen; ich trüge dann die mir aufgepackte Last, das rechte Glück wäre hin, aber es müssen so viele leben ohne dies 'rechte Glück', und ich würde es auch müssen und – auch können. Man braucht nicht glücklich zu sein, am allerwenigsten hat man einen Anspruch darauf, und den, der einem das Glück genommen hat, den braucht man nicht notwendig aus der Welt zu schaffen. Man kann ihn, wenn man weltabgewandt weiterexistieren will, auch laufen lassen. Aber im Zusammenleben mit den Menschen hat sich ein Etwas gebildet, das nun mal da ist und nach dessen Paragraphen wir uns gewöhnt haben, alles zu beurteilen, die andern und uns selbst. Und dagegen zu verstoßen geht nicht; die Gesellschaft verachtet uns, und zuletzt tun wir es selbst und können es nicht aushalten und jagen uns die Kugel durch den Kopf. Verzeihen Sie, daß ich Ihnen solche Vorlesung halte, die schließlich doch nur sagt, was sich jeder selber

hundertmal gesagt hat. Aber freilich, wer kann was Neues sagen! Also noch einmal, nichts von Haß oder dergleichen, und um eines Glückes willen, das mir genommen wurde, mag ich nicht Blut an den Händen haben; aber jenes, wenn Sie wollen, uns tyrannisierende Gesellschafts-Etwas, das fragt nicht nach Scharm und nicht nach Liebe und nicht nach Verjährung. Ich habe keine Wahl. Ich muß.“

Innstetten spricht über den Unterschied zwischen individueller Autonomie und der Präsenz einer sozialen Gemeinschaft, die bestimmte Verhaltensweisen und Entscheidungen erfordert. Der Grund für seine zukünftige Tat wird auf das Vorhandensein von sozialen Regeln zurückgeführt, die bestimmte Handlungen erfordern, damit man nicht ausgegrenzt wird. Dieser Gedanke bietet sich für eine kollektive Reflexion innerhalb der Klasse und eine Konkretisierung dieser Fragen im realen Leben der Schüler an.

#### 1. Aktivität: Einen Dialog erstellen

- Zweck: Den Schülern die Figuren der Geschichte näherbringen; empathische Fähigkeiten verbessern;
- Ausführung: Die Gruppe bereitet einen imaginären Dialog von 20 Zeilen vor;
- Zeitrahmen: 20 Minuten;
- Niveau: Mittelstufe.

In der ersten Phase werden der Klasse offene Fragen zum generellen Verständnis gestellt. Beispiele: Wie wird das Unternehmen von Innstetten definiert? Wie ist seine Beziehung dazu? Warum ist das Duell nach dem Verrat notwendig?

Innstetten und Crampas sind zwei Rivalen. Die Schüler sollen einen Dialog zwischen den beiden Figuren aufbauen (ungefähr eine halbe Seite). Ziel ist es, eine Lösung zu finden, die den Einsatz von Waffen nicht einschließt. Der Dialog kann in einer zeitgenössischen Tonart bearbeitet werden. Am Ende der Gruppenarbeit rezitieren zwei Schüler ihren Dialog im Plenum. Es folgt eine Besprechung der Kommentare zu den aufgebauten Dialogen.

## 2. Aktivität: Die Debatte

- Zweck: In dieser Übung werden die Schüler ermutigt, in einer Debatte teilzunehmen;
- Ausführung: Aufteilung der Klasse in zwei Teile und Anwendung der Regeln der Debatte
- Zeitrahmen: 20 Minuten
- Niveau: Mittelstufe - Fortgeschrittene

Das Thema der Debatte: Was bedeutet es, Opfer der Gesellschaft zu sein? Ist es möglich, außerhalb der sozialen Regeln zu leben? Wann riskiert man die Ausgrenzung?

Der Lehrer bereitet einige Fragen für die Fokussierung auf das Thema und auf den eigenen Standpunkt vor:

1. Welche sind die wichtigsten Positionen, die während der Debatte vertreten wurden?
2. Was ist das Hauptthema jeder Position?
3. Wird das zentrale Argument Ihrer Position widerlegt und wenn ja, wie?
4. Wer spricht für Ihre Position und warum?
5. Welche kulturellen, sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Interessen vertreten Ihren "Teil" in der Debatte?
6. Warum kann die Debatte besonders an dieser Textstelle eingebettet werden?
7. Wenn eine Entscheidung getroffen wird, wer handelt dann als Richter?
8. Gibt es andere Positionen, welche die Debatte zulassen würde, die aber nicht verfolgt oder inszeniert werden?

Die Schüler erhalten dieses Schema und der Lehrer beginnt mit einem zehnminütigen Brainstorming. Dieser Teil der Übung wird auf die ersten beiden Fragen des Schemas begrenzt: Was sind die wichtigsten Positionen in der Debatte und was scheint das Hauptthema hinter jeder Position zu sein? Die Antworten der Schüler werden auf der Tafel zusammengefasst und in zwei Teile eingeordnet. Sobald die Positionen geklärt sind, wird die Klasse in kleine Gruppen



von drei bis fünf Schülern aufgeteilt. Jeder Gruppe wird eine Position in der Debatte zugewiesen. Der Lehrer gibt jeder Gruppe nicht mehr als zwanzig Minuten Zeit, um die restlichen sechs Fragen zu besprechen. Die Schüler sollen sich Gründe ausdenken, welche die Debatte in all ihren Punkten beeinflussen, mit Fokus auf die ihnen zugewiesene Position. In den folgenden zwanzig Minuten legt jede Gruppe ihre Gründe im Plenum dar. Der Lehrer zeichnet die Standpunkte der Schüler an der Tafel auf. Am Ende der Übung sollen die Schüler einige konkrete Lösungen für die aus der Debatte ergebenden Probleme nachdenken.

In dieser Art von Aktivität stehen die Schüler vor der Herausforderung, über ein Thema nicht unbedingt aus ihrer persönlichen Sichtweise zu diskutieren. Dieser Prozess bringt die Schüler dazu, sich mit einem anderen Standpunkt zu identifizieren, da sie dadurch aufgefordert werden, ein anderes Schema als das eigene einzunehmen. Debatten sind ein sehr effektives Mittel, um die Kommunikations- und Mediationsfähigkeiten zu verfeinern. Innerhalb der Gruppen wird darüber nachgedacht, wie die eigene Sichtweise unterstützt werden kann und wie man sich den Meinungen anderer Kameraden annähern kann. Im Plenum werden die Schüler in eine allgemeinere Diskussion einbezogen, in welcher sie den eigenen Standpunkt in Bezug auf die Ansicht der anderen Gruppen vergleichen können.

#### **6.4.2. Tradition und Wandel: Thomas Manns *Buddenbrooks***

Die nächste Aktivität betrifft das Thema der Bindung oder Verpflichtung an die Tradition im Gegensatz zu der Möglichkeit von Veränderung und Innovation. Dieses Konzept, das auf die Realität der Schüler angewendet wird, spiegelt sich in dem Konzept der Pflicht und des Pflichtgefühls wider, welches ein Individuum gegenüber einer Institution, Familie, Schule, Staat, Religion usw. hat.

Für diese Übung werden zwei Lektüren aus Thomas Manns *Buddenbrooks* vorgeschlagen.

Der erste Ausschnitt ist dem dritten Teil des 13. Kapitels (in Anhang) entnommen. In diesem Auszug kehrt Tony Buddenbrook von Travemünde nach Hause zurück. Der Grund für den Abstand von der Familie ist ihre zu treffende Entscheidung, ob

sie Herrn Grünlich heiraten will oder nicht. Während ihrer Zeit an der Ostsee trifft sie Morten, einen jungen Studenten, in den sie sich verliebt. Nach der Rückkehr nach Hause beschließt sie jedoch, ihrem Pflichtbewusstsein gegenüber der Familie zu folgen und den Geschäftsmann zu heiraten. Ihre Entscheidung wird durch die Eintragung ihres neuen Nachnamens in das Familienbuch bestätigt.

Der zweite Abschnitt stammt aus dem achten Teil, dem siebten Kapitel. In dieser Szene betritt Hanno, Sohn von Thomas Buddenbrook und Gerda Arnoldsen, das Büro seines Vaters, öffnet das Familienbuch und setzt nach seinem Namen ein Zeichen von Unterbrechung in den Stammbaum. Der Vater ertappt ihn in seinem Atelier und wird wütend.

Der Roman *Buddenbrooks* hat eine lange und artikuliert Handlung, die sich über mehrere Generationen und verschiedene Phasen des Lebens der Familie und ihrer Mitglieder erstreckt. Das Buch bietet eine reiche Auswahl an Themen zur Diskussion, die in verschiedenen Teilen des Buches behandelt werden. Es ist wichtig, dass der Lehrer die von den Schülern gelesenen Passagen kontextualisiert.

Für diese Aufgabe ist es wichtig, dass die Schüler die Bedeutung des Familienbuchs als Symbol für die Wahrung der Tradition und der Gesten von Tony und Hanno verstehen.

a. Aktivität: Die drei Schachteln

- Zweck: Über den Text nachdenken und ihn mit der eigenen Erfahrung verknüpfen
- Ausführung: kollektive und interne Diskussion; Sammlung von anonymen Zetteln und Reflexion
- Zeit: 40 Minuten;
- Niveau: alle

Die Schüler werden in Arbeitsgruppen eingeteilt. Der Lehrer schlägt einige Fragen zur Überlegung vor, um das Diskussionsthema zu umrahmen, z.B.: "Was können Sie aus dem Verhalten der Protagonisten verstehen? Wie ist ihre Einstellung zur Familie? Was bedeutet das Familienbuch?" Diese Fragen können je nach Länge

und Anzahl der gewählten Texte erweitert werden. Zu einem späteren Zeitpunkt schlägt der Lehrer Ideen für Überlegungen zu diesem breiteren Thema vor, welche mit der Bedeutung des Pflichtgefühls, der Pflicht, der Verantwortung und der Entscheidungsfreiheit verbunden sind.

Die Analyse kann diesem Schema folgen:

- Mit sich selbst in Verbindung setzen
- Mit dem Text identifizieren?
- Mit der Welt in Kontakt treten

Die Schüler haben die Möglichkeit, über die eigene Erfahrung und Ansicht von der Welt nachzudenken. Die Aufteilung in drei Momente der Überlegung ermöglicht es den Schülern:

1. Die eigenen Emotionen durch die Analyse des Selbst verstehen;
2. Sich in die Charaktere durch eine Überlegung über ihre Handlungen einfühlen;
3. Das Thema mit der eigenen Erfahrung und der eigenen Welt verbinden

Nach dem Schreiben einiger Gedanken wird die Diskussion im Plenum eröffnet und die verschiedenen Standpunkte werden geteilt.

In der dritten Phase bereiten die Schüler eine oder mehrere anonyme Zettel vor, in denen etwas über die Pflichten des eigenen Lebens notiert wird. Es ist wichtig, den Schülern verständlich zu machen, wie sich die Aufgaben auf verschiedene Lebensbereiche des Einzelnen beziehen und nicht unbedingt nur auf die Familie, wie im Falle der beiden Romanfiguren.

Der Lehrer stellt drei Schachteln zur Verfügung: eine für das Pflichtgefühl, eine für die Pflicht (im Sinne von vorgeschriebenen Aufgaben) und eine für die Verantwortung. Die Schüler legen ihre Zettel in die entsprechenden Schachteln.

Die Schachteln werden dann geöffnet und der Lehrer liest die Zettel und sortiert sie der zugehörigen Schachtel entsprechend. Diese Analyse kann im Plenum oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden, in denen die Zettel gleichmäßig verteilt werden.

In der letzten Phase der Aktivität werden die Zettel wieder in eine Schachtel gelegt und die Schüler nehmen je eine raus. Jetzt sollen sie einen kurzen Text schreiben, in dem sie ihren Freund, der sich aus dem in der Karte beschriebenen Grund in Schwierigkeiten befindet, beraten. Der Text, idealerweise auf Deutsch verfasst, sollte kurz, 10 oder 20 Zeilen lang sein: in dieser Übung sollten sie so schreiben, wie sie einer tatsächlichen Bekanntschaft einen Rat geben würden.

#### **6.4.3. Das Verständnis der Schwierigkeiten von anderen: das Stalking in Judith Hermanns Roman *Aller Liebe Anfang***

Diese Übung widmet sich der Analyse von Problemen im Zusammenhang mit der aktuellen Welt. Es handelt sich um ein zeitgenössisches Buch Judith Hermanns *Aller Liebe Anfang* (2014). Die Autorin erzählt von Stella, einer Altenpflegerin, die mit ihrem Mann Jason und ihrer Tochter Ava ein ruhiges Leben führt. Eines Tages taucht ein Mann, Herr Pfister, an ihrer Tür auf: ein Fremder, der um ein Gespräch mit ihr bittet. Stella weigert sich. Langsam wird die Anwesenheit dieses Mannes Teil ihres Alltags und Stella wird mit Fragen über ihre Existenz, ihre Beziehung zu Jason und den Sinn ihres Lebens konfrontiert. Die Passivität prägt die Charaktere der Geschichte bis zur Ankunft von Herrn Pfister, der sich als Vorwand darstellt, das Gleichgewicht, welches die Existenz der Charaktere vor den Folgen des Wandels schützt, zu erschüttern.

Dieses Buch bietet einen Denkanstoß zum Verständnis des literarischen Texts als Werkzeug, um die Gedanken und Emotionen eines Opfers von Problemen (in diesem Fall von Stalking) zu analysieren. Die Schüler haben die Möglichkeit, Stellas Gefühlen näher zu kommen und die Bedeutung von Stalking für die betroffenen Opfer in der realen Welt zu verstehen.

Darüber hinaus kann das Buch als Anlass dienen über Liebe und Bedeutung der eigenen Existenz im Verhältnis zueinander nachzudenken.

Der für die Tätigkeit vorgeschlagene Ausschnitt (siehe Anhang) beschreibt eine der ersten Erscheinungen von Herrn Pfister und der Autor erzählt von der Verwirrung Stellas in Gegenwart dieses Mannes.

#### Aktivität:

- Zweck: Verknüpfung der im Buch beschriebenen Ereignisse mit aktuellen Ereignissen in den Nachrichten; Verständnis der Relevanz des Inhalts des Textes für die eigene Erfahrung mit der realen Welt;
- Ausführung: Besprechung der Eindrücke der Protagonistin und Suche nach entsprechenden Zeitungsartikeln;
- Zeitrahmen: 45 Minuten;
- Niveau: alle

#### Erste Phase

Die Geschichte ist in der dritten Person. Die Schüler arbeiten in Gruppen und schreiben die Geschichte selbst. Es ist wichtig, dass alle sprachlichen und logischen Aspekte geändert werden. Die Schüler sollten sich mit Stella identifizieren und ihren Standpunkt verstehen.

Die Klasse wird über die von jeder Gruppe angebotenen Lösungen diskutieren und der Lehrer soll sich auf die wichtigsten Aspekte der Erzählung konzentrieren.

#### Zweite Phase

Überlegung über die Figur von Stella: In dieser Phase muss der Lehrer einige Fragen vorbereiten, welche die Diskussion leiten werden. Einige Beispiele:

- Wie stellst du dir Stellas Nachbarschaft vor? Welche Rolle kann die Nachbarschaft in der Erzählung spielen?
- Welche Empfindungen haben mit Stellas Überlegungen bzw. Sorgen zu tun? Welche Charaktereigenschaften hat Stella deiner Meinung nach?
- Was bedeutet Stalking für dich und was bedeutet es für das Leben des Opfers? Wie kann Stellas Geschichte uns helfen, dieses Phänomen zu verstehen?

Die Auseinandersetzung kann im Plenum stattfinden, um einen angenehmen Austausch zwischen allen Schülern zu schaffen.

### Dritte Phase

Die Schüler führen online eine Suche nach Artikeln durch. Die Suche kann in zwei Richtungen gehen: Zum einen kann man nach Rezensionen des Romans suchen, um sich einen Überblick über die verschiedenen Meinungen bezüglich der Geschichte zu erschaffen, und zu lesen, wie Kommentare in Verbindung mit dem Thema Stalking gesetzt wurden. Andererseits könnten sie in Online-Zeitungen direkt nach dem Thema Stalking suchen. Die Titel sind über Suchmaschinen auf den Websites von Zeitungen oder Zeitschriften zugänglich. Einige Artikel werden dann ausgewählt und je einer wird pro Gruppe bearbeitet. Die einzelnen Gruppen berichten der Klasse über die im Artikel auftauchenden Ideen.

Zweck dieser Übung ist es, aus dem literarischen Text herauszukommen und dem realen Leben näher zu kommen. Darüber hinaus wird am Ende der Übung der umgekehrte Prozess vorgeschlagen, und zwar die Rückkehr zum Text. Der Lehrer wird diese Phase z.B. durch Fragen einleiten:

- Welche Aspekte des Artikels findest du in Judith Hermanns Text wieder?
- Erscheint dir Stalking, wie im Buch beschrieben, als eine Tatsache, die der Realität entspricht? Warum ist dem so?
- Kann Stalking im Text etwas Anderes bedeuten als in der Wirklichkeit?

Im letzten Teil der Übung könnte man mit der Lesung einer letzten Passage des Buches<sup>71</sup> schließen, in der Stella Herrn Pfister im Supermarkt eng begegnet ist. Dieses Kapitel ist wichtig, um Pfisters Darstellung von Stella zu verstehen und wie sie für die Erzählung und Existenz der Frau entscheidend sein kann.

#### **6.4.4. Die Wahrnehmung von sich selbst in Judith Hermanns Kurzgeschichte *Camera Obscura***

Judith Hermanns Kurzgeschichte (im Anhang) ist Teil ihres Buches *Sommerhaus* später (1998). Die Geschichte handelt von Marie, einem Mädchen, das sich in ihrem Körper nicht wohl fühlt. Marie kennt einen Künstler, einen unattraktiven Mann, von dem sie nicht weiß, was sie zu erwarten hat. Die Geschichte handelt

---

<sup>71</sup> Siehe den 13. Kapitel des Buches.

von den Unannehmlichkeiten, die Marie in ihrer engen Begegnung mit dem Künstler hat und von der Wahrnehmung ihres Körpers.

Dieser Text berührt ein sehr heikles Thema und kann sich insbesondere für den Unterricht mit Jugendlichen als schwierig erweisen. Es führt jedoch zu einem Moment des Gedankenaustauschs, der die Schüler näherbringen kann. Es ist ein Vergleich zwischen den beiden Geschlechtern: Einerseits spricht die Geschichte spezifisch von den Gefühlen eines Mädchens, andererseits beschreibt sie deutlich die Rolle des Künstlers (Mannes) in den Augen von Marie.

Auf der einen Seite kann das Thema der Geschichte aus einer objektiveren Dimension als die Rollen der Charaktere betrachtet werden, allgemeiner gesagt, über die Akzeptanz des eigenen Körpers und ihrer Identität sprechen. Auf der anderen Seite kann diese Spezifität für eine Übung der Empathie mit dem anderen genutzt werden, um die Perspektiven umzukehren. In der folgenden Übung werden beide Versionen der Übung vorgeschlagen.

Aktivität: Wenn ich du wäre...

- Zweck: Über die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit im Verhältnis zu anderen und der Welt nachdenken;
- Durchführung: Gruppendiskussion von Fragen zum Thema;
- Zeitrahmen: 60-90 Minuten;
- Niveau: Mittelstufe – Fortgeschrittene

### Erste Phase

Die Klasse teilt sich in Gruppen auf. Jede Gruppe erhält Karten, mit dem Namen einer berühmten Person. Die Schüler sollen sich vorstellen, diese Person zu sein. Die folgenden Fragen werden in Gruppen beantwortet:

1. Was bedeutet es für dich, glücklich zu sein?
2. Fühlst du dich unwohl, wenn du etwas dank deiner körperlichen Erscheinung erreichst? Warum ja oder nein?

Die Antworten müssen nicht unbedingt im Plenum kommentiert werden. Diese Übung ermöglicht es den Schülern, in das Thema der Geschichte einzusteigen, ohne eine Verwicklung aus erster Hand. Das Rollenspiel, an dem sie teilnehmen, regt jedoch ihre Fähigkeit an, sich in die Lage eines anderen Menschen zu versetzen, weit weg von der eigenen Realität. Dadurch werden ihre "Sicherheitsfilter" gesenkt und der Austausch ihrer Gedanken mit anderen erleichtert.

### Zweite Phase

Lektüre der Geschichte: Die Geschichte wird im Plenum gelesen und analysiert. Nach dem Verständnis kann der Lehrer die folgenden Fragen stellen, welche in den Arbeitsgruppen beantwortet werden:

1. In welcher Person und aus welcher Perspektive wird die Geschichte erzählt? Warum ist der Standpunkt des Erzählers für das Thema, mit dem wir uns befassen, wichtig?
2. Finde die Passagen wo:
  - Maria einen negativen Eindruck vom Künstler hat;
  - Maria einen positiven Eindruck vom Künstler hat;
  - Hier ist die Rede von Liebe. Was bedeutet Liebe?
3. Wie wird Maria dargestellt? Wie ein Held? Was sind ihre Schwierigkeiten?
4. Was hältst du von Marias Vorstellung vom Glück (Seite 158)?
5. Auf Seite 165 ist von der "Vogelperspektive" die Rede, von der aus Maria sich selbst sieht. Aber jetzt hat sie es mit ihrem Bild auf der Leinwand zu tun. Worin besteht der Unterschied zwischen diesen verschiedenen Blickwinkeln? Gibt es noch andere Perspektiven, aus denen Marie zu sehen war?

### Dritte Phase

Die Aufgaben in der dritten Phase können unterschiedlich entwickelt werden:

Erste Version: Marie ist eine Freundin von dir und du möchtest ihr helfen. Versuche, über ihre Geschichte nachzudenken und ihre Gedanken zu verstehen. Welchen Rat würdest du ihr geben? Schreibe ihr eine Nachricht.



Version zwei: Hol dir die Perspektive eines anderen. Die Jungen versetzten sich in Maries Situation und die Mädchen in die des Künstlers. Stell dir vor, was die Charaktere am Ende ihrer Geschichte gedacht haben könnten. Schreib einen kurzen Absatz in der ersten Person.

Diese beiden Übungen sind sehr unterschiedlich. In der ersten werden die Schüler gebeten, über Maries Geschichte nachzudenken und ihr Ratschläge zu geben. Dieser Ansatz ist distanzierter: es wird trotzdem Empathie angeregt, ohne dass eine Identifikation im anderen erforderlich ist. In der zweiten Übung ist es jedoch zentral, eine Position aus einer anderen Perspektive einzunehmen. Schwerpunkt der Übung ist zudem, sich in die Lage des anderen Geschlechts zu versetzen.

Am Ende der Übungen kommentieren der Lehrer und die Schüler im Plenum ihre Ergebnisse.

#### **6.4.5. Marginalisierung in Sybille Bergs *Vielen Dank für das Leben***

Das Buch Sybille Bergs *Vielen Dank für das Leben* beschäftigt sich mit der Marginalisierung eines Menschen, der sich nicht in die Gesellschaft integrieren kann. Die Handlung des Buches stimmt mit dem Leben von Toto überein: Toto ist ein Kind ohne klares Geschlecht und wurde von einer alkoholsüchtigen Mutter geboren. Wegen seiner körperlichen Erscheinung wirkt er in den Augen der Gesellschaft nicht als angenehmer Mensch. Er wächst als Junge in der DDR auf, dann zieht er in den Westen, wo er seinen einzigen Hoffnungen nachgehen kann: seine Liebe, Kasimir, wieder zu sehen und sein Talent zum Singen.

Das Buch ist ein Bildungsroman, in dem das Leben des Protagonisten von seiner Geburt bis zu seinem Tod (Zukunft zur gleichen Zeit wie die Veröffentlichung des Buches) erzählt wird. Die Toto-Figur scheint jedoch nicht der Prototyp des Helden zu sein: Er verkörpert alle Merkmale, die ihn in den Augen des Lesers hässlich aussehen lassen, seine Geschichte ist voller Details, die schwer zu ertragen sind.

Für die Bildungsaktivität entschied ich mich für eine Stelle, die von seinem Leben als Kind im Waisenhaus erzählt (siehe Anhang). Er erzählt von seiner Zuneigung zu Kasimir und seiner Isolation von anderen Kindern. In einer breiteren

Perspektive der Arbeit mit diesem Buch ist es möglich, verschiedene Momente der Erzählung zu wählen, in denen die Marginalisierung von Toto aus der Gesellschaft dargestellt wird.

Aktivität: Vorstellung der anderen – “Ein Schritt nach vorn“

- Zweck: die Marginalisierung des Einzelnen zu verstehen und die Position des Anderen in Bezug auf die Gesellschaft zu verstehen;
- Ausführung: Schreiben einer Charakterbeschreibung; Rollenspiel;
- Zeitrahmen: 60-90 Minuten
- Niveau: alle

Erste Phase

In der ersten Phase diskutieren die Schüler das Thema des Textes in Gruppen. Sie werden mithilfe der folgenden Fragen geleitet:

1. Was hältst du davon, diese Passage zu lesen?
2. Welche Gefühle will die Autorin durch Totos Beschreibung vermitteln?
3. Suche nach einigen Stellen im Text, an denen Toto an den Rand gedrängt wird, und begründe.

Die Fragen werden in den Arbeitsgruppen bearbeitet und der Lehrer kann im Plenum einige Ideen teilen.

Zweite Phase

Das Verständnis der Figur von Toto. Die Arbeitsgruppe erhält eine Tabelle mit zwei Spalten zum Ausfüllen:

Toto	Reale Beschreibung	Ideale Beschreibung
Aussehen		
Verhalten		

Die Schüler versuchen, die Tabelle mit den im Text verfügbaren Informationen zu vervollständigen.

Aufsatz: Welche Merkmale würden eine stärkere Integration von Toto in die Gesellschaft bewirken?

Am Ende der Zusammenstellung der Tabelle muss die Gruppe eine kurze Beschreibung von Toto auf der Grundlage der Eigenschaften des Helden eines Buches schreiben: Der Protagonist muss dann ein Modell im Gegensatz zu Toto personifizieren, wobei entgegengesetzte Eigenschaften verwendet werden.

Diese Art von Übung hilft den Schülern zu verstehen, welche Eigenschaften gemäß dem Kanon der eigenen Gesellschaft einen Menschen charakterisieren bzw. stigmatisieren können. Die entgegengesetzte Beschreibung verwendet eine kontrastierende Methode, zur Identifikation der möglichen Klischees des in der Gesellschaft integrierten Individuums.

Nach der ersten Lektüre des Texts, stellt der Lehrer einige Fragen zur Geschichte:

- Wie hätte sich Totos Leben im Waisenhaus verändern können?
- Wie würdest du reagieren, wenn du an Totos Stelle wärst?
- Wie würdest du reagieren, wenn du an der Stelle seiner Klassenkameraden wärst?
- Wie beurteilst du das Verhalten des Lehrers?

### Dritte Phase

In der dritten Phase verstehen die Schüler durch ein Rollenspiel, was es bedeutet, sich diskriminiert zu fühlen. Das Spiel ist in sozialpädagogischen Kontexten bekannt, es heißt "Ein Schritt nach vorn". Es ist sinnvoll, es im Freien oder in einem großen Raum zu spielen, wo die Schüler mehr Platz für Bewegung haben. Die Raumkomponente dieses Spiels ist sehr nützlich, um ein greifbareres Element hinzuzufügen, welches von Schülern leichter in Erinnerung behalten wird. Wenn kein angemessener Platz vorhanden ist, können Sie die körperlichen Schritte durch die Erstellung einer Plakatwand und der Steine zum Bewegen ersetzen.

Das Spiel beginnt mit der Verteilung der Rollenkarten. Der Lehrer bereitet 4 Schachtel mit Karten in 4 verschiedenen Farben vor. Jeder Schüler muss eine Karte pro Farbe ziehen. Die verschiedenen Farben haben die folgende Bedeutung:

- Herkunft, Alter
- Ausbildung, Beruf
- Familienstand, mögliche Behinderungen
- Religion, Weltanschauung, Geschlecht

Beispiel:

60 Jahre, vor 20 Jahren aus Rumänien nach Italien  
eingewandert, italienischer Pass

Selbständig

Katholisch, Frau

Sehbehindert (Brille)

Diese Übung erinnert an das Konzept der Intersektionalität zwischen sozialen Kategorien, das bereits zu Beginn des Kapitels eingeführt wurde.

Die Schüler denken über die neue Identität nach, die sie annehmen sollen. Um diesen Prozess zu erleichtern, bereitet der Lehrer Leitfragen vor, welche auf die Einbettung der Eigenschaften ins Reale zielen:

- Wie ist dein Name? Gib dir einen Vor- und Nachnamen;
- Beschreibe dein Aussehen: Was trägst du?
- Wie war deine Kindheit?
- Wo wohnst du jetzt? In welchem Bereich der Stadt?
- Was machst du in deinem täglichen Leben?
- Was machst du in deiner Freizeit?

Der Lehrer gibt einige Minuten Zeit, um über die aufgeführten Punkte nachzudenken. Die Schüler starten alle auf einer Linie, die ein Voranschreiten von mindestens 10 Metern ermöglicht. Der Professor sagt 20 Aussagen und die Schüler müssen einen Schritt weiter gehen, wenn sie glauben, dass sie "Ja" antworten können oder stillstehen, wenn ihre Antwort "Nein" ist. Beispiele für Fragen:

1. Du kannst dich verlieben in wen du willst.
2. Du kannst dein Leben fünf Jahre im Voraus planen.
3. Du kannst in jede Disko reinkommen, in die du gehen willst.
4. Du kannst dich auf deine Familie verlassen.

Nach Abschluss der Fragen bleiben die Schüler an ihrem Aufenthaltsort und fahren mit dem ersten Teil der Analyse fort. Mögliche Fragen zur Verwendung sind:

- Was hältst du von deiner Rolle?
- Wie fühlst du dich, wenn du so weit zurück/vorwärts bist?
- Wann hast du deine Distanz zu anderen bemerkt?

In dieser Phase ist es auch interessant, die sozialen Intersektionen zu verstehen, indem man die Schüler bittet, ihre Hände nach Geschlecht, Religion, Behinderung usw. zu heben.

In der letzten Phase der Aktivität kehren die Schüler an ihren Platz zurück und der Lehrer führt eine abschließende allgemeine Diskussion über das Konzept der Marginalisierung durch und sammelt die letzten Gedanken der Schüler.

Diese Übung kann im Unterricht abgeschlossen oder mit einer Hausaufgabe fortgesetzt werden, in der die Schüler aufgefordert werden, eine kurze

Beschreibung ihres neuen Charakters zu schreiben und sich die Welt um diesen herum vorzustellen. Die Schüler können sich auf eine erfundene Figur oder, anonym, auf eine ihnen bekannte Person beziehen.

Dieses Spiel kann entsprechend den endgültigen Zielen umgestaltet werden. Durch die Eingabe von "Ein Schritt nach vorn" in einer Suchmaschine findet der Lehrer viele Seiten, von denen er sich für das Spiel inspirieren lassen kann.

Diese letzte Übung betrifft in erster Linie die Entwicklung von Empathie und Wissen über den anderen. Es kann in jedem Disziplinarbereich angewendet werden. Die Literatur ist jedoch ein idealer Ausgangspunkt, gerade weil sie den Leser in die Geschichte der Figur einführt und ihr eine realere Dimension verleiht.

## **Fazit und Ausblick**

In dieser Arbeit wurden mehrere Fragen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Empathie während der Schulausbildung des Einzelnen behandelt. Die Analyse dieser Fähigkeit wurde aus unterschiedlichen Seiten durchgeführt: aus der neurologischen, mit der Analyse der Wirkung von Spiegelneuronen und Theorie des Geistes; aus der emotionalen, mit der Theorie der kognitiven Emotionen; und aus der didaktischen Ansicht, mit dem Vorschlag von spezifischen Aktivitäten. Aus dieser Analyse lassen sich mehrere Schlussfolgerungen ziehen.

Erstens kann man sagen, dass Empathie eine duale Natur hat: emotional und kognitiv. Die Emotionen, die in der Beziehung mit dem anderen entstehen, sind Elemente, die Kognition- bzw. Erkenntnisprozessen folgen, welche sich im Laufe der Zeit entwickeln und dem Individuum nicht angeboren sind. Jede Person hat eine Kognitionskarte, welche beim Verständnis der Realität nützlich ist: Diese mentalen Strukturen vergleichen sich und stoßen mit den kognitiven Karten der anderen Person zusammen.

Zweitens ist Empathie eine nicht nur durch autonomes und individuelles Wissen, sondern auch durch schulische und außerschulische Bildung angelegte Fähigkeit. Der Glaube an das Potential des Erlernens der Empathie jedes Einzelnen ist daher unerlässlich für die erzieherische Tätigkeit. Empathie ist ein grundlegendes Element, um die primären Ziele der Interaktion in verschiedenen Kontexten zu erreichen.

Zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse sind das Grundprinzip der sozialen Kompetenzen, welche zu den Hauptzielen gehören, die im Dokument der Europäischen Gemeinschaft über LLL (Life Long Learning) aufgeführt sind. Wie bereits erwähnt, ist Empathie ein Mittel der Sozialität: sie soll in die spezifischen Ziele der sozialen Kompetenzen einbezogen werden. Betrachtet man die von der Europäischen Union veröffentlichten Schemata über Definitionen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen, so zeigt sich, dass Empathie nicht unter diesen Punkten aufgeführt ist. Deshalb halte ich es für notwendig, dass

Empathie in den Dokumenten expliziter erwähnt wird, damit sie nicht nur eine Vereinbarung bleibt, sondern dass die Notwendigkeit ihrer Ausübung betont wird.

Abschließend demonstriere ich, dass Literatur ein ideales Fachgebiet für die Entwicklung von sozialen und empathischen Fähigkeiten bietet. Wie Galimberti (2018) auch betont: "Oggi non possiamo più ricorrere ai miti, però abbiamo la letteratura che è il luogo dove tu impari che cos'è l'amore in tutte le sue declinazioni, che cos'è il dolore, cos'è la tragedia, cos'è la noia, cos'è la disperazione"<sup>72</sup>. Das Lesen literarischer Texte wird für das Individuum zu einem notwendigen Akt, um durch die Bildung eines "Wortschatz[es] des sentimentalen Apparats" (Galimberti, 2018) sein eigenes Gleichgewicht in der Gesellschaft zu finden. Die Ausstattung des Menschen mit nützlichen Mitteln zum Verständnis und zur Erklärung der Gefühle, ist einer der wichtigsten Akte der bürgerlichen und sozialen Erziehung, die erreicht werden kann.

Letztendlich ist es möglich, die Vermittlung solcher Kompetenzen durch eine spezifische Lehrmethode zu bestätigen: Aktivitäten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen können ihre Anwendung im Literaturunterricht finden. Diese Übungen, die hier speziell für den Unterricht der deutschen Literatur eingeführt wurden, können auf jeden Unterricht angewendet und nach Bedarf angepasst werden. Der Lehrer spielt eine Schlüsselrolle in diesem Prozess: Er soll der Schöpfer, Leiter und Vermittler der menschlichen Dynamiken, die bei der Durchführung dieser Aktivitäten entstehen, sein.

Am Ende dieser Überlegungen können einige Ausblickpunkte zur zukünftigen Forschung dargelegt werden.

Einerseits können die im letzten Kapitel vorgeschlagenen Aktivitäten in der Praxis getestet werden. Mein Versuch war anwendungsorientiert, aber immer mit der theoretischen Seite verbunden. Die Möglichkeit, diese Aktivitäten vor Ort zu testen, könnte sowohl aus der Sicht der Ausführungsanweisungen als auch aus der Sicht der während der Übungen aufgetretenen Probleme nützlich sein.

---

<sup>72</sup> Meine Übersetzung: Heute können wir nicht mehr auf Mythen zurückgreifen, aber wir haben Literatur, die als Ort dient, an dem man lernt, was Liebe in all ihren Formen ist, was Schmerz ist, was Tragödie ist, was Langeweile ist, was Verzweiflung ist.



Neben der operativen Seite wäre es interessant, die empathische Wahrnehmung der Leser hinsichtlich einiger Aspekte der Erzählung gezielt zu untersuchen. Zum Beispiel wird in Geschichten auf das Ungesagte verwiesen. Dies versetzt den Leser in die Lage, die *Theorie des Geistes* anwenden zu müssen, um die Ereignisse der Geschichte zu verstehen. Diese und andere Aspekte im Zusammenhang mit der nicht-expliziten Kommunikation innerhalb des schriftlichen Textes, bieten ein sehr interessantes Forschungsgebiet zur Vertiefung, um die Reaktion der heutigen Leser zu verstehen.

Schließlich war die Analyse in dieser Arbeit vollständig auf die schulische Dimension ausgerichtet. Die literarische Erwachsenenbildung, ein ganz anderes und weites Feld, wäre ein weiterer interessanter Überlegungspunkt für die Anwendung dieser Lehrmethoden, um im Kontext der universitären und beruflichen Ausbildung die tatsächliche Nutzung dieser Methodologie und ihrer Wahrnehmung bei den entsprechenden Zielgruppen zu testen.



## Anhang

Tonio Kröger, Thomas Mann, Passage aus dem 1. Kapitel

Aus: <http://www.gutenberg.org/files/23313/23313-h/23313-h.htm>

Beide hatten die Schulmappen über die Schultern gehängt, und beide waren sie gut und warm gekleidet; Hans in eine kurze Seemanns-Überjacke, über welcher auf Schultern und Rücken der breite, blaue Kragen seines Marineanzuges lag, und Tonio in einen grauen Gurtpaletot. Hans trug eine dänische Matrosenmütze mit kurzen Bändern, unter der ein Schopf seines bastblonden Haares hervorquoll. Er war außerordentlich hübsch und wohlgestaltet, breit in den Schultern und schmal in den Hüften, mit freiliegenden und scharf blickenden stahlblauen Augen. Aber unter Tonios runder Pelzmütze blickten aus einem brünetten und ganz südlich scharfgeschnittenen Gesicht dunkle und zart umschattete Augen mit zu schweren Lidern träumerisch und ein wenig zaghaft hervor... Mund und Kinn waren ihm ungewöhnlich weich gebildet. Er ging nachlässig und ungleichmäßig, während Hansens schlanke Beine in [5] den schwarzen Strümpfen so elastisch und taktfest einherschritten...

Tonio sprach nicht. Er empfand Schmerz. Indem er seine etwas schräg stehenden Brauen zusammenzog und die Lippen zum Pfeifen gerundet hielt, blickte er seitwärts geneigten Kopfes ins Weite. Diese Haltung und Miene war ihm eigentümlich.

Plötzlich schob Hans seinen Arm unter den Tonios und sah ihn dabei von der Seite an, denn er begriff sehr wohl, um was es sich handelte. Und obgleich Tonio auch bei den nächsten Schritten noch schwieg, so ward er doch auf einmal sehr weich gestimmt.

»Ich hatte es nämlich nicht vergessen, Tonio«, sagte Hans und blickte vor sich nieder auf das Trottoir, »sondern ich dachte nur, daß heute doch wohl nichts daraus werden könnte, weil es ja so naß und windig ist. Aber mir macht das gar nichts, und ich finde es famos, daß du trotzdem auf mich gewartet hast. Ich glaubte schon, du seist nach Hause gegangen, und ärgerte mich...«

Alles in Tonio geriet in eine hüpfende und jubelnde Bewegung bei diesen Worten.

»Ja, wir gehen nun also über die Wälle!« sagte er mit bewegter Stimme. »Über den Mühlenwall und den Holstenwall, und so bringe ich dich nach Hause, Hans... Bewahre, das schadet gar nichts, daß ich dann meinen Heimweg allein mache; das nächste Mal begleitest du mich.«

Im Grunde glaubte er nicht sehr fest an das, was Hans gesagt hatte, und fühlte genau, daß jener nur halb soviel Gewicht auf diesen Spaziergang zu zweien legte wie er. Aber er sah doch, daß Hans seine Vergeßlichkeit bereute und es sich angelegen sein ließ, ihn zu versöhnen. Und er war weit von der Absicht entfernt, die Versöhnung hintanzuhalten...

[6]Die Sache war die, daß Tonio Hans Hansen liebte und schon vieles um ihn gelitten hatte. Wer am meisten liebt, ist der Unterlegene und muß leiden, – diese schlichte und harte Lehre hatte seine vierzehnjährige Seele bereits vom Leben entgegengenommen; und er war so geartet, daß er solche Erfahrungen wohl

vermerkte, sie gleichsam innerlich aufschrieb und gewissermaßen seine Freude daran hatte, ohne sich freilich für seine Person danach zu richten und praktischen Nutzen daraus zu ziehen. Auch war es so mit ihm bestellt, daß er solche Lehren weit wichtiger und interessanter achtete als die Kenntnisse, die man ihm in der Schule aufnötigte, ja, daß er sich während der Unterrichtsstunden in den gotischen Klassengewölben meistens damit abgab, solche Einsichten bis auf den Grund zu empfinden und völlig auszudenken. Und diese Beschäftigung bereitete ihm eine ganz ähnliche Genugtuung, wie wenn er mit seiner Geige (denn er spielte die Geige) in seinem Zimmer umherging und die Töne, so weich, wie er sie nur hervorzubringen vermochte, in das Plätschern des Springstrahles hinein erklingen ließ, der drunten im Garten unter den Zweigen des alten Walnußbaumes tänzelnd emporstieg...

Der Springbrunnen, der alte Walnußbaum, seine Geige und in der Ferne das Meer, die Ostsee, deren sommerliche Träume er in den Ferien belauschen durfte, diese Dinge waren es, die er liebte, mit denen er sich gleichsam umstellte und zwischen denen sich sein inneres Leben abspielte, Dinge, deren Namen mit guter Wirkung in Versen zu verwenden sind und auch wirklich in den Versen, die Tonio Kröger zuweilen verfertigte, immer wieder erklangen.

Dieses, daß er ein Heft mit selbstgeschriebenen Versen besaß, war durch sein eigenes Verschulden bekanntgeworden und schadete ihm sehr, bei seinen Mitschülern sowohl wie bei den Lehrern. Dem Sohne Konsul Krögers schien es [7] einerseits, als sei es dumm und gemein, daran Anstoß zu nehmen, und er verachtete dafür sowohl die Mitschüler wie die Lehrer, deren schlechte Manieren ihn obendrein abstießen, und deren persönliche Schwächen er seltsam eindringlich durchschaute. Andererseits aber empfand er selbst es als ausschweifend und eigentlich ungehörig, Verse zu machen, und mußte all denen gewissermaßen recht geben, die es für eine befremdende Beschäftigung hielten. Allein das vermochte ihn nicht, davon abzulassen...

Da er daheim seine Zeit vertat, beim Unterricht langsamen und abgewandten Geistes war und bei den Lehrern schlecht angeschrieben stand, so brachte er beständig die erbärmlichsten Zensuren nach Hause, worüber sein Vater, ein langer, sorgfältig gekleideter Herr mit sinnenden blauen Augen, der immer eine Feldblume im Knopfloch trug, sich sehr erzürnt und bekümmert zeigte. Der Mutter Tonios jedoch, seiner schönen, schwarzhaarigen Mutter, die Consuelo mit Vornamen hieß und überhaupt so anders war als die übrigen Damen der Stadt, weil der Vater sie sich einstmals von ganz unten auf der Landkarte heraufgeholt hatte, – seiner Mutter waren die Zeugnisse grundeinerlei...

Tonio liebte seine dunkle und feurige Mutter, die so wunderbar den Flügel und die Mandoline spielte, und er war froh, daß sie sich ob seiner zweifelhaften Stellung unter den Menschen nicht grämte. Andererseits aber empfand er, daß der Zorn des Vaters weit würdiger und respektabler sei, und war, obgleich er von ihm gescholten wurde, im Grunde ganz einverstanden mit ihm, während er die heitere Gleichgültigkeit der Mutter ein wenig liederlich fand. Manchmal dachte er ungefähr: Es ist gerade genug, daß ich bin, wie ich bin, und mich nicht ändern will und kann, fahrlässig, widerspenstig und auf Dinge bedacht, an die [8] sonst niemand denkt. Wenigstens gehört es sich, daß man mich ernstlich schilt und straft dafür, und nicht mit Küssen und Musik darüber hinweggeht. Wir sind doch

keine Zigeuner im grünen Wagen, sondern anständige Leute, Konsul Krögers, die Familie der Kröger... Nicht selten dachte er auch: Warum bin ich doch so sonderlich und in Widerstreit mit allem, zerfallen mit den Lehrern und fremd unter den anderen Jungen? Siehe sie an, die guten Schüler und die von solider Mittelmäßigkeit. Sie finden die Lehrer nicht komisch, sie machen keine Verse und denken nur Dinge, die man eben denkt und die man laut aussprechen kann. Wie ordentlich und einverstanden mit allem und jedermann sie sich fühlen müssen! Das muß gut sein... Was aber ist mit mir, und wie wird dies alles ablaufen?

Diese Art und Weise, sich selbst und sein Verhältnis zum Leben zu betrachten, spielte eine wichtige Rolle in Tonios Liebe zu Hans Hansen. Er liebte ihn zunächst, weil er schön war; dann aber, weil er in allen Stücken als sein eigenes Widerspiel und Gegenteil erschien. Hans Hansen war ein vortrefflicher Schüler und außerdem ein frischer Gesell, der ritt, turnte, schwamm wie ein Held und sich der allgemeinen Beliebtheit erfreute. Die Lehrer waren ihm beinahe mit Zärtlichkeit zugetan, nannten ihn mit Vornamen und förderten ihn auf alle Weise, die Kameraden waren auf seine Gunst bedacht, und auf der Straße hielten ihn Herren und Damen an, faßten ihn an dem Schopfe bastblonden Haares, der unter seiner dänischen Schiffermütze hervorquoll, und sagten: »Guten Tag, Hans Hansen, mit deinem netten Schopf! Bist du noch Primus? Grüß Papa und Mama, mein prächtiger Junge...«

So war Hans Hansen, und seit Tonio Kröger ihn kannte, empfand er Sehnsucht, sobald er ihn erblickte, eine neidische Sehnsucht, die oberhalb der Brust saß und brannte. [9] Wer so blaue Augen hätte, dachte er, und so in Ordnung und glücklicher Gemeinschaft mit aller Welt lebte wie du! Stets bist du auf eine wohlanständige und allgemein respektierte Weise beschäftigt. Wenn du die Schulaufgaben erledigt hast, so nimmst du Reitstunden oder arbeitest mit der Laubsäge, und selbst in den Ferien, an der See, bist du vom Rudern, Segeln und Schwimmen in Anspruch genommen, indes ich müßiggängerisch und verloren im Sande liege und auf die geheimnisvoll wechselnden Mienenspiele starre, die über des Meeres Antlitz huschen. Aber darum sind deine Augen so klar. Zu sein wie du...

Er machte nicht den Versuch, zu werden wie Hans Hansen, und vielleicht war es ihm nicht einmal sehr ernst mit diesem Wunsche. Aber er begehrte schmerzlich, so wie er war, von ihm geliebt zu werden, und er warb um seine Liebe auf seine Art, eine langsame und innige, hingebungsvolle, leidende und wehmütige Art, aber von einer Wehmut, die tiefer und zehrender brennen kann als alle jähe Leidenschaftlichkeit, die man von seinem fremden Äußeren hätte erwarten können.

Und er warb nicht ganz vergebens, denn Hans, der übrigens eine gewisse Überlegenheit an ihm achtete, eine Gewandtheit des Mundes, die Tonio befähigte, schwierige Dinge auszusprechen, begriff ganz wohl, daß hier eine ungewöhnlich starke und zarte Empfindung für ihn lebendig sei, erwies sich dankbar und bereitete ihm manches Glück durch sein Entgegenkommen – aber auch manche Pein der Eifersucht, der Enttäuschung und der vergeblichen Mühe, eine geistige Gemeinschaft herzustellen. Denn es war das Merkwürdige, daß Tonio, der Hans Hansen doch um seine Daseinsart beneidete, beständig trachtete, ihn zu seiner

eigenen herüberzuziehen, was höchstens auf Augenblicke und auch dann nur scheinbar gelingen konnte...

[10] »Ich habe jetzt etwas Wundervolles gelesen, etwas Prachtvolles...«, sagte er. Sie gingen und aßen gemeinsam aus einer Tüte Fruchtbonbons, die sie beim Krämer Iwersen in der Mühlenstraße für zehn Pfennige erstanden hatten. »Du mußt es lesen, Hans, es ist nämlich ›*Don Carlos*‹ von Schiller... Ich leihe es dir, wenn du willst...«

»Ach nein«, sagte Hans Hansen, »das laß nur, Tonio, das paßt nicht für mich. Ich bleibe bei meinen Pferdebüchern, weißt du. Famose Abbildungen sind darin, sage ich dir.

Thomas Mann, *Der Tod in Venedig*, Passage aus dem 4. Kapitel

Aus: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/12108/pg12108-images.html>

Er war schöner, als es sich sagen läßt, und Aschenbach empfand wie schon oftmals mit Schmerzen, daß das Wort die sinnliche Schönheit nur zu preisen, nicht wiederzugeben vermag.

Er war der teuren Erscheinung nicht gewärtig gewesen, sie kam unverhofft, er hatte nicht Zeit gehabt, seine Miene zu Ruhe und Würde zu befestigen. Freude, Überraschung, Bewunderung mochten sich offen darin malen, als sein Blick dem des Vermißten begegnete,—und in dieser Sekunde geschah es, daß Tadzio lächelte: ihn anlächelte, sprechend, vertraut, liebreizend und unverhohlen, mit Lippen, die sich im Lächeln erst langsam öffneten. Es war das Lächeln des Narziß, der sich über das spiegelnde Wasser neigt, jenes tiefe, bezauberte, hingezogene Lächeln, mit dem er nach dem Widerschein der eigenen Schönheit die Arme streckt,—ein ganz wenig verzerrtes Lächeln, verzerrt von der Aussichtslosigkeit seines Trachtens, die holden Lippen seines Schattens zu küssen, kokett, neugierig und leise gequält, betört und betörend.

Der, welcher dies Lächeln empfangen, enteilt damit wie mit einem verhängnisvollen Geschenk. Er war so sehr erschüttert, daß er das Licht der Terrasse, des Vorgartens, zu fliehen gezwungen war und mit hastigen Schritten das Dunkel des rückwärtigen Parkes suchte. Sonderbar entrüstete und zärtliche Vermahnungen entrangen sich ihm: »Du darfst so nicht lächeln! Höre, man darf so niemandem lächeln!« Er warf sich auf eine Bank, er atmete außer sich den nächtlichen Duft der Pflanzen. Und zurückgelehnt, mit hängenden Armen, überwältigt und mehrfach von Schauern überlaufen, flüsterte er die stehende Formel der Sehnsucht,—unmöglich hier, absurd, verworfen, lächerlich und heilig doch, ehrwürdig auch hier noch: »Ich liebe dich!«

Thomas Mann, *Der Tod in Venedig*, Passage aus dem 5. Kapitel

Aus: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/12108/pg12108-images.html>

Vom Festlande geschieden durch breite Wasser, geschieden von den Genossen durch stolze Laune, wandelte er, eine höchst abgesonderte und verbindungslose Erscheinung, mit flatterndem Haar dort draußen im Meere, im Winde, vorm Nebelhaft-Grenzenlosen. Abermals blieb er zur Ausschau stehen. Und plötzlich, wie unter einer Erinnerung, einem Impuls, wandte er den Oberkörper, eine Hand in der Hüfte, in schöner Drehung aus seiner Grundpositur und blickte über die Schulter zum Ufer. Der Schauende dort saß wie er einst gesessen, als zuerst, von jener Schwelle zurückgesandt, dieser dämmergraue Blick dem seinen begegnet war. Sein Haupt war an der Lehne des Stuhles langsam der Bewegung des draußen Schreitenden gefolgt; nun hob es sich, gleichsam dem Blicke entgegen, und sank auf die Brust, so daß seine Augen von unten sahen, indes sein Antlitz den schlaffen, innig versunkenen Ausdruck tiefen Schlummers zeigte. Ihm war aber, als ob der bleiche und liebliche Psychagog dort draußen ihm lächle, ihm



winke; als ob er, die Hand aus der Hüfte lösend, hinausdeute, voranschwebe ins Verheißungsvoll-Ungeheure. Und wie so oft machte er sich auf, ihm zu folgen.

Minuten vergingen, bis man dem seitlich im Stuhle Hinabgesunkenen zur Hilfe eilte. Man brachte ihn auf sein Zimmer. Und noch desselben Tages empfing eine respektvoll erschütterte Welt die Nachricht von seinem Tode.

Hermann Hesse, *Demian*, Passage aus dem 5. Kapitel

Aus: <http://www.gutenberg.org/files/41907/41907-h/41907-h.htm>

Um meine Geschichte zu erzählen, muß ich weit vorn anfangen. Ich müßte, wäre es mir möglich, noch viel weiter zurück gehen, bis in die allerersten Jahre meiner Kindheit und noch über sie hinaus in die Ferne meiner Herkunft zurück.

Die Dichter, wenn sie Romane schreiben, pflegen so zu tun, als seien sie Gott und könnten irgendeine Menschengeschichte ganz und gar überblicken und begreifen und sie so darstellen, wie wenn Gott sie sich selber erzählte, ohne alle Schleier, überall wesentlich. Das kann ich nicht, so wenig wie die Dichter es können. Meine Geschichte aber ist mir wichtiger als irgendeinem Dichter die seinige; denn sie ist meine eigene, und sie ist die Geschichte eines Menschen — nicht eines erfundenen, eines möglichen, eines idealen oder sonstwie nicht vorhandenen, sondern eines wirklichen, einmaligen, lebenden Menschen. Was das ist, ein wirklicher lebender Mensch, das weiß man heute allerdings weniger als jemals, und man schießt denn auch die Menschen, deren jeder ein kostbarer, einmaliger Versuch der Natur ist, zu Mengen tot. Wären wir nicht noch mehr als einmalige Menschen, könnte man jeden von uns wirklich mit einer Flintenkugel ganz und gar aus der Welt schaffen, so hätte es keinen Sinn mehr, Geschichten zu erzählen. Jeder Mensch aber ist nicht nur er selber, er ist auch der einmalige, ganz besondere, in jedem Fall wichtige und merkwürdige Punkt, wo die Erscheinungen der Welt sich kreuzen, nur einmal so und nie wieder. Darum ist jedes Menschen Geschichte wichtig, ewig, göttlich, darum ist jeder Mensch, solange er irgend lebt und den Willen der Natur erfüllt, wunderbar und jeder Aufmerksamkeit würdig. In jedem ist der Geist Gestalt geworden, in jedem leidet die Kreatur, in jedem wird ein Erlöser gekreuzigt.

Wenige wissen heute, was der Mensch ist. Viele fühlen es, und sterben darum leichter, wie ich leichter sterben werde, wenn ich diese Geschichte fertiggeschrieben habe.

Einen Wissenden darf ich mich nicht nennen. Ich war ein Suchender und bin es noch, aber ich suche nicht mehr auf den Sternen und in den Büchern, ich beginne die Lehren zu hören, die mein Blut in mir rauscht. Meine Geschichte ist nicht angenehm, sie ist nicht süß und harmonisch wie die erfundenen Geschichten, sie schmeckt nach Unsinn und Verwirrung, nach Wahnsinn und Traum wie das Leben aller Menschen, die sich nicht mehr belügen wollen.

Das Leben jedes Menschen ist ein Weg zu sich selber hin, der Versuch eines Weges, die Andeutung eines Pfades. Kein Mensch ist jemals ganz und gar er selbst gewesen; jeder strebt dennoch, es zu werden, einer dumpf, einer lichter, jeder wie er kann. Jeder trägt Reste von seiner Geburt, Schleim und Eischalen einer Urwelt, bis zum Ende mit sich hin. Mancher wird niemals Mensch, bleibt Frosch, bleibt Eidechse, bleibt Ameise. Mancher ist oben Mensch und unten Fisch. Aber jeder ist ein Wurf der Natur nach dem Menschen hin. Uns allen sind die Herkunft gemeinsam, die Mütter, wir alle kommen aus demselben Schlunde; aber jeder strebt, ein Versuch und Wurf aus den Tiefen, seinem eigenen Ziele zu. Wir können einander verstehen; aber deuten kann jeder nur sich selbst.

Franz Kafka, (2003-2006) *Gesammelte Werke in 12 Bänden*, Fischer Taschenbuch Verlag, FaM.

Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: »Von mir willst du den Weg erfahren?« »Ja«, sagte ich, »da ich ihn selbst nicht finden kann.« »Gibs auf, gib auf«, sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.

»Innsetten, Ihre Lage ist furchtbar, und Ihr Lebensglück ist hin. Aber wenn Sie den Liebhaber totschießen, ist Ihr Lebensglück sozusagen doppelt hin, und zu dem Schmerz über empfangenes Leid kommt noch der Schmerz über getanes Leid. Alles dreht sich um die Frage, müssen Sie's durchaus tun? Fühlen Sie sich so verletzt, beleidigt, empört, daß einer weg muß, er oder Sie? Steht es so?«

»Ich weiß es nicht.«

»Sie müssen es wissen.«

Innsetten war aufgesprungen, trat ans Fenster und tippte voll nervöser Erregung an die Scheiben. Dann wandte er sich rasch wieder, ging auf Wüllersdorf zu und sagte: »Nein, so steht es nicht.«

»Wie steht es denn?«

»Es steht so, daß ich unendlich unglücklich bin; ich bin gekränkt, schändlich hintergangen, aber trotzdem, ich bin ohne jedes Gefühl von Haß oder gar von Durst nach Rache. Und wenn ich mich frage, warum nicht, so kann ich zunächst nichts anderes finden als die Jahre. Man spricht immer von unsühnbarer Schuld; vor Gott ist es gewiß falsch, aber vor den Menschen auch. Ich hätte nie geglaubt, daß die *Zeit*, rein als Zeit, so wirken könne. Und dann als zweites: Ich liebe meine Frau, ja, seltsam zu sagen, ich liebe sie noch, und so furchtbar ich alles finde, was geschehen, ich bin so sehr im Bann ihrer Liebenswürdigkeit, eines ihr eigenen heiteren Scharmes, daß ich mich, mir selbst zum Trotz, in meinem letzten Herzenswinkel zum Verzeihen geneigt fühle.«

Wüllersdorf nickte. »Kann ganz folgen, Innsetten, würde mir vielleicht ebenso gehen. Aber wenn Sie so zu der Sache stehen und mir sagen: 'Ich liebe diese Frau so sehr, daß ich ihr alles verzeihen kann', und wenn wir dann das andere hinzunehmen, daß alles weit, weit zurückliegt, wie ein Geschehnis auf einem andern Stern, ja, wenn es so liegt, Innsetten, so frage ich, wozu die ganze Geschichte?«

»Weil es trotzdem sein muß. Ich habe mir's hin und her überlegt. Man ist nicht bloß ein einzelner Mensch, man gehört einem Ganzen an, und auf das Ganze haben wir beständig Rücksicht zu nehmen, wir sind durchaus abhängig von ihm. Ginge es, in Einsamkeit zu leben, so könnt ich es gehen lassen; ich trüge dann die mir aufgepackte Last, das rechte Glück wäre hin, aber es müssen so viele leben ohne dies 'rechte Glück', und ich würde es auch müssen und – auch können. Man braucht nicht glücklich zu sein, am allerwenigsten hat man einen Anspruch darauf, und den, der einem das Glück genommen hat, den braucht man nicht notwendig aus der Welt zu schaffen. Man kann ihn, wenn man weltabgewandt weiterexistieren will, auch laufen lassen. Aber im Zusammenleben mit den Menschen hat sich ein Etwas gebildet, das nun mal da ist und nach dessen Paragraphen wir uns gewöhnt haben, alles zu beurteilen, die andern und uns selbst. Und dagegen zu verstoßen geht nicht; die Gesellschaft verachtet uns, und

zuletzt tun wir es selbst und können es nicht aushalten und jagen uns die Kugel durch den Kopf. Verzeihen Sie, daß ich Ihnen solche Vorlesung halte, die schließlich doch nur sagt, was sich jeder selber hundertmal gesagt hat. Aber freilich, wer kann was Neues sagen! Also noch einmal, nichts von Haß oder dergleichen, und um eines Glückes willen, das mir genommen wurde, mag ich nicht Blut an den Händen haben; aber jenes, wenn Sie wollen, uns tyrannisierende Gesellschafts-Etwas, das fragt nicht nach Scharm und nicht nach Liebe und nicht nach Verjährung. Ich habe keine Wahl. Ich muß.«

»Ich weiß doch nicht, Innstetten ...«

Innstetten lächelte. »Sie sollen selbst entscheiden, Wüllersdorf. Es ist jetzt zehn Uhr. Vor sechs Stunden, diese Konzession will ich Ihnen vorweg machen, hatt' ich das Spiel noch in der Hand, konnt' ich noch das eine und noch das andere, da war noch ein Ausweg. Jetzt nicht mehr, jetzt stecke ich in einer Sackgasse. Wenn Sie wollen, so bin ich selber schuld daran; ich hätte mich besser beherrschen und bewachen, alles in mir verbergen, alles im eignen Herzen auskämpfen sollen. Aber es kam mir zu plötzlich, zu stark, und so kann ich mir kaum einen Vorwurf machen, meine Nerven nicht geschickter in Ordnung gehalten zu haben. Ich ging zu Ihnen und schrieb Ihnen einen Zettel, und damit war das Spiel aus meiner Hand. Von dem Augenblick an hatte mein Unglück und, was schwerer wiegt, der Fleck auf meiner Ehre einen halben Mitwisser und nach den ersten Worten, die wir hier gewechselt, hat es einen ganzen. Und weil dieser Mitwisser da ist, kann ich nicht mehr zurück.«

»Ich weiß doch nicht«, wiederholte Wüllersdorf. »Ich mag nicht gerne zu der alten abgestandenen Phrase greifen, aber doch läßt sich's nicht besser sagen: Innstetten, es ruht alles in mir wie in einem Grabe.«

»Ja, Wüllersdorf, so heißt es immer. Aber es gibt keine Verschwiegenheit. Und wenn Sie's wahr machen und gegen andere die Verschwiegenheit selber sind, so wissen *Sie* es, und es rettet mich nicht vor Ihnen, daß Sie mir eben Ihre Zustimmung ausgedrückt und mir sogar gesagt haben: ich kann Ihnen in allem folgen. Ich bin, und dabei bleibt es, von diesem Augenblick an ein Gegenstand Ihrer Teilnahme (schon nicht etwas sehr Angenehmes), und jedes Wort, das Sie mich mit meiner Frau wechseln hören, unterliegt Ihrer Kontrolle, Sie mögen wollen oder nicht, und wenn meine Frau von Treue spricht oder, wie Frauen tun, über eine andere zu Gericht sitzt, so weiß ich nicht, wo ich mit meinen Blicken hin soll. Und ereignet sich's gar, daß ich in irgendeiner ganz alltäglichen Beleidigungssache zum Guten rede, »weil ja der dolus fehle« oder so was Ähnliches, so geht ein Lächeln über Ihr Gesicht, oder es zuckt wenigstens darin, und in Ihrer Seele klingt es: 'Der gute Innstetten, er hat doch eine wahre Passion, alle Beleidigungen auf ihren Beleidigungsgehalt chemisch zu untersuchen, und das richtige Quantum Stickstoff findet er *nie*. Er ist noch nie an einer Sache erstickt.' ... Habe ich recht, Wüllersdorf, oder nicht?«

Wüllersdorf war aufgestanden. »Ich finde es furchtbar, daß Sie recht haben, aber Sie *haben* recht. Ich quäle Sie nicht länger mit meinem 'Muß es sein?'. Die Welt ist einmal, wie sie ist, und die Dinge verlaufen nicht, wie *wir* wollen, sondern wie die *andern* wollen. Das mit dem 'Gottesgericht', wie manche hochtrabend versichern,

ist freilich ein Unsinn, nichts davon, umgekehrt, unser Ehrenkultus ist ein Götzendienst, aber wir müssen uns ihm unterwerfen, solange der Götze gilt.«

Innsetten nickte.

Sie blieben noch eine Viertelstunde miteinander, und es wurde festgestellt, Wüllersdorf solle noch denselben Abend abreisen. Ein Nachtzug ging um zwölf.

Dann trennten sie sich mit einem kurzen: »Auf Wiedersehen in Kessin.«

Thomas Mann, *Buddenbrooks*, 3. Teil 13. Kapitel

[Aus: http://www.gutenberg.org/files/34811/34811-h/34811-h.htm](http://www.gutenberg.org/files/34811/34811-h/34811-h.htm)

Tony schlief fest und gut die erste Nacht in der Mengstraße, und sie stieg am nächsten Morgen, den 22. September, erfrischt und ruhigen Sinnes ins Frühstückszimmer hinunter. Es war noch ganz früh, kaum sieben Uhr. Nur Mamsell Jungmann war schon anwesend und bereitete den Morgenkaffee.

»Ei, ei, Tonychen, mein Kindchen«, sagte sie und sah sich mit kleinen, verschlafenen braunen Augen um; »schon so zeitig?«

Tony setzte sich an den Sekretär, dessen Deckel zurückgeschoben war, faltete die Hände hinter dem Kopf und blickte eine Weile auf das vor Nässe schwarz glänzende Pflaster des Hofes und den vergilbten und feuchten Garten hinaus. Dann fing sie an, neugierig unter den Visitenkarten und Briefschaften auf dem Sekretär zu kramen ...

Dicht beim Tintenfaß lag das wohlbekannt große Schreibheft mit gepreßtem Umschlag, goldenem Schnitt und verschiedenartigem Papier. Es mußte noch gestern abend gebraucht worden sein, und ein Wunder nur, daß Papa es nicht wie gewöhnlich in der Ledermappe und in der besonderen Schublade dort hinten verschlossen hatte.

Sie nahm es, blätterte darin, geriet ins Lesen und vertiefte sich. Was sie las, waren meistens einfache und ihr vertraute Dinge; aber jeder der Schreibenden hatte von seinem Vorgänger eine ohne Übertreibung feierliche Vortragsweise übernommen, einen instinktiv und ungewollt angedeuteten Chronikenstil, aus dem der diskrete und darum desto würdevollere Respekt einer Familie vor sich selbst, vor Überlieferung und Historie sprach. Für Tony war das nichts Neues; sie hatte sich manchenmal mit diesen Blättern beschäftigen dürfen. Aber noch niemals hatte ihr Inhalt einen Eindruck auf sie gemacht, wie diesen Morgen. Die ehrerbietige Bedeutsamkeit, mit der hier auch die bescheidensten Tatsachen behandelt waren, die der Familiengeschichte angehörten, stieg ihr zu Kopf ... Sie stützte die Ellenbogen auf und las mit wachsender Hingebung, mit Stolz und Ernst.

Auch in ihrer eigenen kleinen Vergangenheit fehlte kein Punkt. Ihre Geburt, ihre Kinderkrankheiten, ihr erster Schulgang, ihr Eintritt in Mlle. Weichbrodts Pensionat, ihre Konfirmation ... Alles war in der kleinen, fließenden Kaufmannsschrift des Konsuls sorgfältig und mit einer fast religiösen Achtung vor Tatsachen überhaupt verzeichnet: Denn war nicht der geringsten eine Gottes Wille

und Werk, der die Geschicke der Familie wunderbar gelenkt?... Was würde hier hinter ihrem Namen, den sie von ihrer Großmutter Antoinette empfangen hatte, in Zukunft noch zu berichten sein? Und alles würde von späteren Familiengliedern mit der nämlichen Pietät gelesen werden, mit der jetzt sie die früheren Begebnisse verfolgte.

Sie lehnte sich aufatmend zurück, und ihr Herz pochte feierlich. Ehrfurcht vor sich selbst erfüllte sie, und das Gefühl persönlicher Wichtigkeit, das ihr vertraut war, durchrieselte sie, verstärkt durch den Geist, den sie soeben hatte auf sich wirken lassen, wie ein Schauer. »Wie ein Glied in einer Kette«, hatte Papa geschrieben ... ja, ja! Gerade als Glied dieser Kette war sie von hoher und verantwortungsvoller Bedeutung, – berufen, mit Tat und Entschluß an der Geschichte ihrer Familie mitzuarbeiten!

Sie blätterte zurück bis ans Ende des großen Heftes, wo auf einem rauhen Foliobogen die ganze Genealogie der Buddenbrooks mit Klammern und Rubriken in übersichtlichen Daten von des Konsuls Hand resümiert worden war: Von der Eheschließung des frühesten Stammhalters mit der Predigerstochter Brigitta Schuren bis zu der Heirat des Konsuls Johann Buddenbrook mit Elisabeth Kröger im Jahre 1825. Aus dieser Ehe, so hieß es, entsprossen vier Kinder ... worauf mit den Geburtsjahren und -tagen die Taufnamen untereinander aufgeführt waren; hinter demjenigen des älteren Sohnes aber war bereits verzeichnet, daß er Ostern 1842 in das väterliche Geschäft als Lehrling eingetreten sei.

Tony blickte lange Zeit auf ihren Namen und auf den freien Raum dahinter. Und dann, plötzlich, mit einem Ruck, mit einem nervösen und eifrigen Mienenspiel – sie schluckte hinunter, und ihre Lippen bewegten sich einen Augenblick ganz schnell aneinander – ergriff sie die Feder, tauchte sie nicht, sondern stieß sie in das Tintenfaß und schrieb mit gekrümmtem Zeigefinger und tief auf die Schulter geneigtem, hitzigem Kopf, in ihrer ungelassenen und schräg von links nach rechts emporfliegenden Schrift: »... Verlobte sich am 22. September 1845 mit Herrn Bendix Grünlich, Kaufmann zu Hamburg.«

Thomas Mann, *Buddenbrooks*, 8. Teil 7. Kapitel

Aus: <http://www.gutenberg.org/files/34811/34811-h/34811-h.htm>

Eines Nachmittags war Hanno drei Viertelstunden vorm Essen, das um vier Uhr stattfand, allein in die erste Etage hinabgestiegen. Er hatte eine Zeitlang am Flügel geübt und hielt sich nun müßig im Wohnzimmer auf. Halb liegend saß er auf der Chaiselongue, nestelte an dem Schifferknoten auf seiner Brust, und indem seine Augen, ohne etwas zu suchen, seitwärts glitten, gewahrte er auf dem zierlichen Nußholzschreibtisch seiner Mutter eine offene Ledermappe – die Mappe mit den Familienpapieren. Er stützte den Ellbogen auf das Rückenpolster und das Kinn in die Hand und betrachtete die Sachen ein Weilchen aus der Ferne. Ohne Zweifel hatte Papa sich heute nach dem zweiten Frühstück damit beschäftigt und sie zu weiterem Gebrauche liegenlassen. Eines stak in der Mappe, lose Blätter, die draußen lagen, waren vorläufig mit einem metallenen Lineal beschwert, das große Schreibheft mit goldnem Schnitt und verschiedenartigem Papier lag offen da.

Hanno glitt nachlässig von der Ottomane hinunter und ging zum Schreibtisch. Das Buch war an jener Stelle aufgeschlagen, wo in den Handschriften mehrerer seiner Vorfahren und zuletzt in der seines Vaters der ganze Stammbaum der Buddenbrooks mit Klammern und Rubriken in übersichtlichen Daten geordnet war. Mit einem Bein auf dem Schreibsessel kniend, das weichgewellte hellbraune Haar in die flache Hand gestützt, musterte Hanno das Manuskript ein wenig von der Seite, mit dem mattkritischen und ein bißchen verächtlichen Ernste einer vollkommenen Gleichgültigkeit und ließ seine freie Hand mit Mamas Federhalter spielen, der halb aus Gold und halb aus Ebenholz bestand. Seine Augen wanderten über all diese männlichen und weiblichen Namen hin, die hier unter- und nebeneinander standen, zum Teile in altmodisch verschnörkelter Schrift mit weit ausladenden Schleifen, in gelblich verblaßter oder stark aufgetragener schwarzer Tinte, an der Reste von Goldstreusand klebten ... Er las auch, ganz zuletzt, in Papas winziger, geschwind über das Papier eilender Schrift, unter denen seiner Eltern seinen eigenen Namen – Justus, *Johann*, Kaspar, geb. d. 15. April 1861 –, was ihm einigen Spaß machte, richtete sich dann ein wenig auf, nahm mit nachlässigen Bewegungen Lineal und Feder zur Hand, legte das Lineal unter seinen Namen, ließ seine Augen noch einmal über das ganze genealogische Gewimmel hingleiten: und hierauf, mit stiller Miene und gedankenloser Sorgfalt, mechanisch und verträumt, zog er mit der Goldfeder einen schönen, sauberen Doppelstrich quer über das ganze Blatt hinüber, die obere Linie ein wenig stärker als die untere, so, wie er jede Seite seines Rechenheftes verzieren mußte ... Dann legte er einen Augenblick prüfend den Kopf auf die Seite und wandte sich ab.

Nach Tische rief der Senator ihn zu sich und herrschte ihn mit zusammengezogenen Brauen an.

»Was ist das. Woher kommt das. Hast du das getan?«

Er mußte sich einen Augenblick besinnen, ob er es getan habe, und dann sagte er schüchtern und ängstlich: »Ja.« »Was heißt das! Was ficht dich an! Antworte! Wie kommst du zu dem Unfug!« rief der Senator, indem er mit dem leicht zusammengerollten Heft auf Hannos Wange schlug.

Und der kleine Johann, zurückweichend, stammelte, indem er mit der Hand nach seiner Wange fuhr: »Ich glaubte ... ich glaubte ... es käme nichts mehr ...«



3

müsste. Sie müsste pragmatischer sein, so wie sie es mit Esther, Julia, Walter ist, sie müsste die Tür des Kinderzimmers mit pragmatischer Autorität hinter sich zuziehen und mit fester Stimme rufen, gute Nacht! Jetzt schlaf schön. Schlaf! Aber ihr fällt das schwer. Das Zimmer ist noch sicher, und der Globus leuchtet, der Atlantik leuchtet. Aber die Nacht ist die fixere Größe. Ava weiß das nicht, Stella meint, das zu wissen. Morgen früh, wenn Gott will.

Wann kommt Papa wieder, sagt Ava. Vielleicht weiß sie es doch.

In drei Tagen, sagt Stella. Noch dreimal schlafen, dann kommt Papa wieder.

*Der Fremde kommt* am nächsten Tag wieder, zur selben Zeit. Offenbar weiß er, wann Stella zu Hause ist und wann sie alleine zu Hause ist. Stella ist in der Küche und sucht im Schrank unter der Spüle nach der Bürste für Avas Schuhe, als es an der Tür klingelt, und obwohl sie in keiner Weise an ihn gedacht, obwohl sie eigentlich nicht angenommen hat, dass er so schnell wiederkommen würde – obwohl sie ihn tatsächlich vergessen hat, fällt er ihr sofort wieder ein. Sie weiß, wer da klingelt. Sie weiß, dass das nicht der Briefträger, kein Bote und auch nicht die Nachbarin ist, kein Kind, das eine Luftpumpe braucht, leider nicht der Schornsteinfeger und auch nicht der Mann vom Gaswerk. Sie stellt den kleinen Koffer, in dem Jason das Schuhputzzeug aufbewahrt, vor der Spüle ab und kommt hoch, ihre Kniegelenke knacken, als sie aufsteht, und ihr wird einen Moment lang schwindelig.

Sie geht aus der Küche durch den Flur zur Haustür, sie sieht aus dem Fenster und nimmt den Hörer von der Gegensprechanlage, sie sagt, ja.

Ja, während sie den Fremden ansieht, der in derselben Kleidung wie gestern auf der Straße vor ihrem Gartentor steht, mit den Händen in den Jackentaschen und einem, soweit Stella das auf diese Entfernung sehen kann, wie gestern vollständig ausdruckslosen Gesicht; sie kann sein Gesicht nicht wirklich erkennen, aber seine Aura ist ausdruckslos, und die Art und Weise, in der er sich jetzt zur Gegensprechanlage runterbeugt und die Hände nicht aus den Jackentaschen nimmt und auch nicht zu ihr hinsieht, sondern das Gesicht dem Gehweg zugewandt hält, diese Art und Weise ist so tonlos, dass Stella kalt wird.

Hallo. Ich bin's. Ich wollte fragen, ob Sie vielleicht heute Zeit für ein Gespräch haben.

Nein, sagt Stella. Sie spürt, dass sie in den Knien zittert, sie ist verwundert darüber, wie schnell das gehen kann. Zittert sie tatsächlich schon wieder? Sie zittert, Tatsache.

Sie sagt, nein, hab ich nicht. Ich habe auch heute keine Zeit. Ich werde auch morgen keine Zeit haben, ich habe an und für sich keine, entschuldigen Sie bitte, tut mir leid.

Der Mann draußen auf der Straße sagt, Sie müssen sich nicht entschuldigen. Das haben Sie doch gar nicht

nötig. Er bleibt vornübergebeugt stehen, während er das sagt, und betrachtet das Gras zwischen den Gehwegplatten. Er hustet.

Stella hängt den Hörer ein.

Das scheint er zu verstehen, er richtet sich auf und streckt sich ein wenig, fast sieht es so aus, als würde er gähnen.

Das haben Sie doch gar nicht nötig. Was an dieser Bemerkung ist eine Zumutung? Warum ist diese Bemerkung eine Unverschämtheit, hinter der sich etwas zu verstecken scheint, in Stellas Kopftaucht das Wort Drohung auf wie eine Warnung. Ihr Mund ist trocken, und ihr Herz schlägt knapp. Sie sieht den Fremden zur Straßenecke gehen. Sie sieht ihm von Jasons Fenster aus beim Rauchen zu, sie wünscht sich, dass er sich umdrehen möge, einmal nur, umdrehen und zu Jasons Zimmer hinsehen, und sie zischt das, dreh dich um. Aber der Fremde ist deutlich der Stärkere. Er raucht, sorgfältig wie gestern, dann schnickt er die zu Ende gerauchte Zigarette aufs Pflaster, spaziert davon.)

Stella kann sich später nicht mehr daran erinnern, ob sie nicht doch gesagt hat, sie wisse selber, was sie nötig habe und was nicht. Hat sie das gesagt? Ich weiß selber, was ich nötig habe und was nicht, und dann den Hörer eingehängt? Oder hat sie es nur gedacht, ist sie

nicht schnell, nicht angriffslustig genug gewesen, um das laut zu sagen. Sie kann sich nicht erinnern, aber sie erinnert sich deutlich an das Gefühl der Demütigung und an den Entschluss, das letzte Mal mit diesem Mann gesprochen zu haben. Von nun an nicht mehr zur Tür zu gehen, wenn es klingelt. Zweimal zur Tür gegangen zu sein, ist genug, ein drittes Mal wird es nicht geben, und ob er überhaupt ein drittes Mal klingeln wird, muss sich erst zeigen.

Am Abend schließt sie die Haustür von innen ab.

Sie wartet, bis Ava eingeschlafen ist, nimmt das Telefon mit in die Küche, aber dann überlegt sie es sich anders, sie ruft Jason doch nicht an. Sie sitzt in der Küche am Tisch, liest die Zeitung und trinkt ein Bier aus dem Kühlschranks, sie liest eine Reportage über Kaluttra und dann noch eine über Sibirien und dann irgendetwas anderes. Zwischen den Zeilen sieht sie hoch, und sie sieht sich selbst von außen, von einem Blickpunkt außerhalb des Hauses, einem Winkel im Garten vielleicht, vom Zaun aus, im hohen Gras der wilden Wiese. Sie sieht eine Frau alleine an einem Tisch unter einer Lampe sitzen, lesend.

Das bin ich, denkt Stella. Das bin ich. Stella.

Am Vormittag *darauf* klingelt es um kurz vor zehn, und es klingelt, als stünde fest, dass Stella nicht zur Tür kommen wird. Beläufig, nebenher. Viel kürzer als gestern oder vorgestern, ein Klingeln von jemandem, der nur sagen will, hier bin ich, ich bin da, stehe vor der Tür.

Stella sieht ihn. Sie sitzt oben in ihrem Zimmer am Schreibtisch, und sie sieht ihn, sie sitzt, seitdem sie Ava in den Kindergarten gebracht und zurück nach Hause gekommen ist – ihre Schicht bei Esther beginnt in anderthalb Stunden –, in ihrem Zimmer am Schreibtisch am Fenster und wartet, sie hat ihn kommen sehen. Er kommt von links. Nicht von der Hauptstraße her, vom Einkaufscenter, der Buslinie, aus der neuen Siedlung – er kommt von links, aus ihrem Viertel. Taucht am Rand des Grundstückes auf, läuft schleppend und zielstrebig zugleich am Zaun lang, bleibt vor dem Gar-



## REGIONALES

*In der Nacht zu Freitag brannte in Canitz das ehemalige Gutshaus bis auf die Grundmauern ab. Der Besitzer, ein Berliner, der das im 18. Jahrhundert erbaute Haus vor einem halben Jahr gekauft und wieder instandgesetzt hatte, ist seitdem als vermißt gemeldet. Die Unglücksursache steht noch nicht fest, die Polizei schließt Brandstiftung bisher nicht aus.*

Ich las das drei Mal. Falk bewegte sich. Ich starrte von dem Artikel auf Steins Handschrift auf dem Briefumschlag und zurück auf den Artikel. Der Poststempel auf der Briefmarke war aus Stralsund. Falk wachte auf, sah mich einen Moment lang teilnahmslos an, griff dann nach meinem Handgelenk und fragte mit der fieseren Schläue der Dummen:

»Was ist das?«

Ich zog meine Hand weg, stieg aus dem Bett und sagte:  
»Nichts.«

Ich ging in die Küche und stand zehn Minuten lang stumpsinnig vor dem Herd herum. Die Uhr über dem Herd tickte. Ich lief ins hintere Zimmer, zog die Schreibtischschublade auf und legte den Briefumschlag zu den anderen Karten und dem Schlüsselbund. Ich dachte: »Später.«

## *Camera Obscura*

Der Künstler ist sehr klein. Marie weiß manchmal nicht, ob noch alles mit ihr in Ordnung ist, der Künstler ist viel zu klein; sie denkt: Du hast sie nicht mehr alle, meint sich selbst, vielleicht weil es Herbst wird, weil die altbekannte Unruhe beginnt, das Frösteln im Rücken, der Regen?

Der Künstler ist wirklich sehr klein. Bestimmt drei Köpfe kleiner als Marie. Er ist berühmt, in Berlin zumindest kennt ihn jeder, er macht Kunst mit dem Computer, er hat zwei Bücher geschrieben, nachts redet er manchmal im Radio. Der Künstler ist zudem noch häßlich. Er hat einen ganz kleinen, proletarischen Kopf, er ist sehr dunkel, manche Leute sagen, er hätte spanisches Blut. Sein Mund ist unglaublich schmal. Nicht vorhanden. Seine Augen aber sind schön, ganz schwarz und groß, meist hält er sich beim Reden so die Hand vors Gesicht, daß man nur diese Augen sehen kann. Der Künstler ist katastrophal angezogen. Er trägt zerrissene Jeans – in Kindergröße, denkt Marie –, immer eine grüne Jacke, immer Turnschuhe. Ums linke Handgelenk hat er ein schwarzes Lederband geknüpft. Manche Leute sagen, der Künstler sei trotz allem unglaublich intelligent.

Marie will was von dem Künstler. Was sie von ihm will, weiß sie nicht. Vielleicht den Glanz seiner Berühmtheit. Viel-

leicht noch schöner sein neben einem häßlichen Menschen. Vielleicht eindringen, zerstörerisch, in eine scheinbare Ungerührtheit. Marie fragt sich ernsthaft, ob mit ihr noch alles in Ordnung ist. Sehen sie nicht doch eher lächerlich aus zusammen? Marie hat immer nur mit schönen Menschen zusammen sein wollen. Es ist gruselig, zu einem Mann hinunterschauen zu müssen. Es ist gruselig, sich vorzustellen, wie das sein soll, wenn... Trotzdem will Marie.

Am allerersten Abend küssen sie sich. Oder besser, küßt Marie den Künstler. Er steht plötzlich vor ihr, auf diesem Fest, zwischen all den Berliner Berühmtheiten, und Marie weiß nicht zu entscheiden, welcher Berühmtheit sie an diesem Abend ihren langen, langen Blick zuerst schenken soll. Der Künstler bietet sich an. Er steht plötzlich vor ihr, mit diesen schönen, schwarzen Augen, und Marie, die ihn im Fernsehen gesehen hat, erkennt ihn sofort. Er gießt ihr unentwegt Wodka ins Glas und stellt schwierige Fragen. Was ist glücklich sein für dich. Hast du schon einmal jemanden verraten. Ist es dir unangenehm, wenn du etwas nur wegen deines Äußeren erreichst.

Marie trinkt Wodka, ist zögerlich, sagt – Glück ist immer der Moment davor. Die Sekunde vor dem Moment, in dem ich eigentlich glücklich sein sollte, in dieser Sekunde bin ich glücklich und weiß es nicht. Ich habe schon viele Menschen verraten, glaube ich. Und ich finde es schön, Dinge wegen meines Äußeren zu erreichen.

Der Künstler starrt sie an. Marie starrt zurück, das kann sie

gut. Um sie herum werden die Leute unruhig, der Künstler ist tatsächlich zu klein und zu häßlich. Eher aus Trotz als aus Solidarität beugt sich Marie herunter, nimmt den Kopf des Künstlers in beide Hände und küßt ihn auf den Mund. Er küßt sie zurück, selbstverständlich. Dann gibt Marie ihm ihre Telefonnummer und geht, spürt erst draußen an der kalten und klaren Nachtluft, wie betrunken sie eigentlich ist.

Der Künstler wartet drei Tage lang, dann ruft er sie an. Hat er tatsächlich – gewartet? Marie nimmt das an. Sie verbringt einen Abend in einer Bar, in der Marie friert und Schwächeanfalle bekommt, weil der Künstler sie ununterbrochen ansieht und sich nicht unterhalten will. Sie gehen an einem Vormittag im Park spazieren, der Künstler trägt eine schicke Sonnenbrille, die Marie gefällt. Sie sitzen einen Nachmittag lang im Café, Marie erzählt ein wenig von sich, ansonsten schweigt sie, der Künstler sagt, er würde Gespräche auf einer Metaebene nicht mögen.

Marie weiß nicht, was eine Metaebene sein soll. Wenn sie sich mit ihm trifft, zieht sie sich das einzige Paar flacher Schuhe an, das sie besitzt, der Größenunterschied zwischen ihnen ist ihr peinlich. Es ist Herbst. Durchs geöffnete Fenster von Mariés Zimmer taumeln sterbende Wespen herein. Marie friert und trägt Handschuhe, die Tage sind schon kurz, und sie ist sehr oft müde. Manchmal legt sie den Kopf in den Nacken und versucht, perlend zu lachen. Es geht nicht richtig. Einmal fragt der Künstler, ob sie irgendwann mit ihm zwei Tage an die Ostsee fahren wolle. Marie sagt: Ja, denkt

an Orte wie Ahlbeck, Fischland und Hiddensee, an den langen, weißen, winterlichen Strand, an Muscheln und ein unbewegtes Meer. Sie denkt nicht an den Künstler. Sie steht am Fenster, eine Tasse mit kaltem Tee in der Hand, und starrt auf die Straße. Sie ist verwirrt in diesen Tagen, steckt sich die glühende Zigarette falsch herum in den Mund, läßt den Wasserhahn laufen, verliert ihr Schlüsselbund. Einmal ruft der Künstler an und sagt tatsächlich: Ich liebe dich. Marie hockt auf dem Boden, den Telefonhörer zwischen Kopf und Schulter geklemmt, und schaut in den Spiegel. Sie macht die Augen langsam zu und langsam wieder auf. Der Künstler sagt jetzt nichts mehr, aber sie hört ihn atmen, leise, regelmäßig, ruhig. Er ist nicht aufgeregt. Marie auch nicht. Wiederum sagt sie: Ja, es wundert sie, daß das so schnell kommt. Der Künstler legt auf.

Wenn Marie an seine Augen denkt, spürt sie ein Ziehen im Rücken. Seine Augen sind wirklich schön. Sie wartet nicht darauf, daß er anruft, sie weiß, er wird anrufen. Der Künstler scheint mit seiner Zwerghaftigkeit ganz zufrieden zu sein. Er unterstreicht sie, indem er sich zappelig und clownesk bewegt, er geht wie ein Zinnsoldat, manchmal macht er mitten auf der Straße einen Handstand, schneidet Grimassen, zaubert Geldstücke in sein Ohr hinein und aus der Nase wieder heraus. Er hat Marie seit dem Kuß auf dem Fest nie wieder berührt. Sie ihn auch nicht. Wenn sie sich verabschieden, tut er so, als würde er seine Hand auf ihren Arm legen, aber er zieht sie im letzten Moment immer wieder zurück. Was ist,

160

wenn du meinen Blick so lange erwidert, fragt er, Marie antwortet: Nähe, Aggression. Sexualität auch, Einverständnis. Sie weiß nicht, ob das stimmt. Der Künstler kann nicht lächeln. Wenn er meint, zu lächeln, kneift er doch nur die Augen zu schmalen Schlitzeln zusammen und zieht die Mundwinkel empor. Marie findet das nicht überzeugend, und sie sagt es ihm, Triumph in der Stimme. Kann sein, sagt der Künstler und sieht zum ersten Mal verletzt aus.

Einmal, nachts, in einem Café, da ist Marie schon sehr betrunken, fragt sie ihn, ob er daran denken würde, mit ihr ins Bett zu gehen. Sie weiß, daß das falsch ist, aber sie kann die Frage nicht zurückhalten, seit Tagen schon möchte sie das fragen. Der Künstler sagt: Es hat sicher Frauen gegeben, bei denen ich es eher darauf angelegt habe. Marie ist empört, verschränkt die Arme vor der Brust und beschließt, jetzt überhaupt nichts mehr zu sagen. Der Künstler trinkt Wein, raucht, schaut sie an, sagt dann: Besser, du gehst jetzt, und Marie fährt auf ihrem Fahrrad nach Hause, sehr wütend.

Danach ruft sie ihn an. Ich habe keine Lust, mich von dir beobachten zu lassen, sagt der Künstler, ist aber dennoch bereit, sie zu sehen. Er erinnert Marie in gewisser Weise an ein Tier. Ein Tierchen. Ein kleines, schwarzes, behaartes, unheimliches Äffchen. Sie stellt die flachen Schuhe in den Schrank, zieht die hochhackigen Stiefel an und fährt mit dem Fahrrad zum ersten Mal in seine Wohnung.

Der Künstler öffnet ihr erst nach dem dritten Klingeln die Tür, er trägt seine Turnschuhe, seine zerrissene Jeans, seinen

161



schwarzen Pullover. Er hat Marie einmal erzählt, daß er sich immer fünfzehn kleine Pullover auf einen Schlag kaufen und diese dann alle schwarz einfärben würde. In der Wohnung ist es warm. Seltsam aufgeräumt und ordentlich. Orange gestrichene Wände, Unmengen von Büchern, CDs, Schallplatten. Möchtest du Tee, fragt der Künstler, ja, sagt Marie und setzt sich an seinem Schreibtisch, der nicht am Fenster, sondern an der hinteren Zimmerwand steht, auf den einzigen Stuhl. Über dem Tisch an die Wand gepinnte Postkarten, Zeitungsscomics, Fotos, Briefe. Schichten von kleinen, übereinanderhängenden Papieren. Der Künstler irgendwo im Süden, ein blondes, pausbäckiges Kind auf dem Arm. Spielpläne von Theatern, eine Buchkritik, säuberlich ausgeschnitten. Ein Streifen Paßfotos, der Künstler, weil zu klein, von oben, das Blitzlicht als einen weißen Fleck auf der Stirn. Ein Satz, im Großdruck auf gelbem Papier: »In den Zeiten des Verrats sind die Landschaften schön.« In der Küche klappert der Künstler mit Tassen herum, Marie beißt sich auf die Unterlippe, ist befangen und nervös. Sie hört seine näherkommen-den Schritte auf dem Korkteppich knistern, dreht sich zu ihm herum, setzt ein steifes Lächeln auf. Der Künstler stellt die Tassen auf der Glasplatte des Schreibtisches ab, fragt: Musik? Marie zuckt mit den Schultern, klammert sich an ihre Tasse, der Künstler legt eine CD ein. In den Lautsprecherboxen knackt es, Polly Jane Harveys Stimme kommt von sehr fern – *Is that all there is?* Depressionsmusik, denkt Marie und überlegt, ob sie das jetzt laut sagen sollte. Der Künstler kreist um

162

sie herum, er sieht sehr selbstzufrieden und sicher aus, er beobachtet sie und zieht ein spöttisches Gesicht. Marie räuspert sich. Der Künstler sagt: Wie wärs mit ein bißchen Internet? Marie antwortet: Davon verstehe ich nichts, der Künstler sagt sehr freundlich: Das macht nichts.

Er schaltet seinen Computer ein, es sirrt leise, das Schwarz des Bildschirms springt über in ein helles, klares Blau. Ein lächelnder Miniaturcomputer erscheint, auf dem linken unteren Rand des Bildschirms klappen sich verschiedene kleinere Symbole auf. Marie verdreht die Hände im Schoß und ist sehr verlegen. Der Künstler bedient Tasten, kreist sachte mit der Maus herum, zieht hinter dem Computer eine faustgroße, graue Kugel hervor, in deren Mitte ein schwarzglänzendes Auge sitzt. Er stellt die Kugel in die Mitte des Schreibtisches und richtet ihr schwarzglänzendes Auge direkt auf Marias Gesicht. Marie starrt die Kugel an, der Künstler kreist sachte mit der Maus herum, der Bildschirm wird weiß. Auf seinem linken, oberen Rand erscheinen jetzt helle und dunkelgraue winzige Quadrate, ein Raster aus kleinen Punkten, das sich stumm und geschwind über die Bildfläche ergießt. Marias Scheitel, Marias Stirn, Marias Augenbrauen, ihre Augen, ihre Nase, Mund, Kinn, Hals, Brustansatz, ein schwarzweißes, unheimliches Mariagesicht.

Das ist gräßlich, sagt Marie. Das Mariagesicht auf dem Bildschirm wiederholt zeitverzögert und lautlos: Das ist gräßlich, klappt Augen und Mund auf und zu, fischig, gruselig, schrecklich. Es ist nur unausgereift, sagt der Künstler,

163



tippt ein wenig auf der Computertastatur herum, das Marie-  
gesicht wird schärfer und klarer in den Konturen, im Hinter-  
grund erscheint die rechte Bücherwand des Zimmers, das  
Fenster, der Himmel draußen, auf dem Bildschirm grau, grau  
auch in Wirklichkeit. Man kann schon fast alles damit fil-  
men, sagt der Künstler, lächelt Marie unüberzeugend und  
freundlich an, Marie lächelt unüberzeugt zurück. Es ist still.  
Marie hält dem Blick des Künstlers, der jetzt nicht mehr  
lächelt, stand. Zwischen seinen Augenbrauen wächst ein  
drittes, schwarzes und schönes Auge heraus. Marie blinzelt,  
und das Auge verschwindet wieder. Der Computer rauscht,  
Marie wagt es nicht, auf die Bildfläche zu schauen, sie  
hat Angst vor dem unheimlichen und grauen Mariegesicht.  
Der Korkteppich knistert, weil der Künstler jetzt auf sie  
zukommt. Marie drückt ihren Rücken gegen die Lehne des  
Stuhls und starrt unverwandt in die Künstleraugen, als  
könne sie so das Schreckliche abwenden. Der Künstler legt  
seine rechte Hand an Marias Wange, die Hand ist kühl und  
weich. Marie macht ganz kurz die Augen zu. Dann ist sein  
Gesicht direkt vor ihrem, Marie hört auf zu atmen, und er  
küßt sie auf den Mund. Marie ist sehr nüchtern. Er ist es wohl  
auch. Auf dem Bildschirm des Computers erscheint der Kuß,  
zeitverzögert und lautlos, graue Wiederholung eines Augen-  
blicks. Marie schaut jetzt doch hin, am Gesicht, an den ge-  
schlossenen Augen des Künstlers vorbei auf den Bildschirm,  
auf dem sich sein Gesicht an ihres schmiegt, ihr Gesicht ver-  
drängt, sie die Augen öffnet, in Schwarzweiß.

Etwas dreht sich in Marias Kopf. Der Künstler atmet,  
drängt sich an Marie heran, drängt seine Hand um ihren  
Nacken, ihren Rücken hinunter, unter ihr Kleid. Marie ist  
konzentriert. Anstatt sich selbst, wie sonst immer, von oben  
aus einer Art Vogelperspektive zu sehen, sieht sie auf den  
Bildschirm, auf diese schweigende, fremde Verknotung  
zweier Menschen, und das ist seltsam. Im Zimmer ist es  
warm. Über dem Schreibtisch hängen Schichten von kleinen  
Papieren, der Künstler irgendwo im Süden, ein blondes,  
pausbäckiges Kind auf dem Arm. Es ist schade, denkt Marie,  
daß man die Dinge immer nur einmal zum ersten Mal sieht.  
Der Künstler zieht Marie vom Stuhl hinunter auf den Bo-  
den. Marie hat irgendwann nur noch ihre hochhackigen Stie-  
fel an, und dann auch diese nicht mehr. Auf der Bildfläche  
des Computers ist eine Bücherwand zu sehen, die Rücken-  
lehne eines leeren Stuhls, ein Fenster, draußen ein dunklerer  
Himmel.



## Und weiter.

Toto wollte Kasimir zum Freund. Er verwendete das Wort Freund nicht in seinen Gedanken, es war ihm unbekannt.

Er wünschte sich Kasimir nah.

Er sah sich mit ihm am Boden sitzen. Er sah sich mit ihm im Bett liegen und an die Decke schauen. Und dann gebrach es ihm an Bildern, denn Toto hatte noch nie in seinem kurzen Leben einen ihm nahen Menschen gekannt, und er wusste daher nicht, was man mit dem unternehmen sollte.

Kasimir lag ein paar Meter von Toto entfernt und betrachtete die Wand, was in Toto ein großes Gefühl von gemeinsamen Interessen entstehen ließ.

Kasimir hatte, seit er vor drei Wochen angekommen war, mit niemandem geredet. Geschrien hatte er ununterbrochen, als ihm sein Stoffbar abgenommen wurde. Im Kinderheim Michael Niederkirchner waren Plüschtiere nicht erlaubt. Sie hätten die Kinder ablenken können, hindern, Teil der Gruppe zu werden und die Erziehungspersonen zu respektieren. Meist erforderte die Inhaftierung der Plüschtiere keinen großen Aufwand. Die Gepäckstücke der Kinder wurden durchsucht; was nicht willkommen war, entfernt, und traurig waren sie sowie so, die Kinder, was sollten sie auch guter Dinge sein, abgestellt wie kleine Möbel, meist noch Teil ihrer Eltern, so versoffen die auch gewesen sein mochten.

Kasimir hatte, wie sein Geschrei vermuten ließ, eine enge Bindung zu seinem Bären aufgebaut, nachdem seine Mutter sich nicht mehr um ihn gekümmert hatte, weil sie verstorben war.

Irgendwann hatte der Junge das Weinen eingestellt, das Ausdruck seiner wütenden Hilflosigkeit gewesen war und ihn so

verspannt hatte, dass er kaum mehr Luft bekam. Seitdem war er stumm, und ein Geheimnis umgab ihn, das die anderen auf Abstand hielt.

Die meisten Kinder im Heim hatten keine Geheimnisse. Sie waren aggressiv oder verstört, aber verbunden durch das fast identische Elend ihrer Biographien.

Unklarheit wurde nicht geschätzt, in der Gruppe der Ausgestoßenen mochte man keine Andersartigkeit, und so blieb Kasimir allein. Darum war auch Toto allein. Er verstand noch nicht, dass er für die anderen wirkte wie von einer gelben Wolke umgeben. Anders als Kasimir, der in der Wand einen Freund gefunden zu haben schien, hätte Toto gern geredet, sich abends mit den anderen Gruselgeschichten erzählt. Er wollte nicht allein in einer Ecke sitzen. Er wollte sein wie alle und wusste nicht, dass es eine unsichtbare Mauer gab, die ihn von den anderen trennte.

Toto hatte kein Gefühl für eine Vergangenheit oder eine Zeit, für ihn gab es den Moment, und der fand im Heim statt. Toto erinnerte sich nicht an seine Mutter, nicht an Alleen mit Apfelbäumen, unruhig wurde er nur, wenn er Alkohol roch, doch den kleinen Tick teilte er mit den meisten Kindern im Kinderheim Michael Niederkirchner.

Früher waren in dem Haus russische Soldaten stationiert gewesen, denen war das Gebäude wohl zu zügig geworden, vielleicht benötigte der junge Staat auch weniger Überwachung des Freundesbruders, weil sich der Sozialismus verselbständigt, die früher überzeugten Faschisten sich zu vorbildlichen Kommunisten gewandelt hatten. Nun schwangen sie wieder Fahnen: Scheiß der Hund drauf, welche Farbe!

Das Gebäude der ehemaligen Kaserne war auf die Bedürfnisse von Kindern eingerichtet.

Fließendes Wasser war vorhanden.

Auf drei Etagen Schlaf- und Aufenthaltssäle, im Keller eine

Ping-Pong-Platte. Der Keller war sehr kalt, auch im Sommer. Die Heizung lief immer zögerlich, im Winter gab es Eisblumen am Fenster, qualmende Mülltonnen im Hof, im Speisesaal wurden nahrhafte Kartoffelgerichte serviert, neben Kohl, nach dem es ständig roch. Viele Kinder würden als Erwachsene später starken Brechreiz beim Geruch von Kraut verspüren und sich fragen warum.

Und dann würden sie sich in der Nacht an das Waisenhaus erinnern, in dem sich jedoch nur zwei Kinder aufhielten, die wirklich ohne Erziehungsberechtigte in der Welt standen, der Rest der zweihundert Insassen stammte von Eltern ab, denen das Sorgerecht wegen Alkoholismus oder Republikflucht entzogen worden war.

Selten kam es vor, dass Pflegeeltern eines zu sich nahmen. Wer will schon fremde Kinder, die noch nicht einmal exotisch aussehen, sondern einfach nur verwahrlost, mit laufenden Nasen und schmutzigen Ohren, so etwas will doch keiner um sich haben.

Totos Bett stand allein, quer an einer Wand stand es, neben dem Eingang. Die anderen Kinder schliefen in Reihen von je fünf Betten, längs im Raum. Toto wusste nicht, warum ausgerechnet er alleine schlief, er war in einem Alter, da man über solche Dinge noch nicht nachdenkt. Es war ihm vertraut, dass die anderen abends miteinander redeten, sie flüsterten und lachten, sie tuschelten und ärgerten sich, sie bildeten ein Myzel, zu dem Toto nicht gehörte, er war der Pilz oberhalb des Bodens, er genoss die Geräusche, die ihn schläfrig machten, und wunderte sich nicht über die hohen Decken, die eisernen Betten, die Atmosphäre, die an ein Gefängnis erinnern würde, wäre er schon in einem gewesen. Das hier war sein Zuhause, ein anderes kannte er nicht. Bald würde es ruhig sein, und manchmal kam ein Gespenst durch das Fenster. Es warf ein helles Licht, huschte an der Wand und verschwand wieder.

Toto hatte keine Angst vor den Gespenstern, er fürchtete nur den Morgen.

Die Kinder wurden um sechs geweckt. Wie kleine, schlecht programmierte Roboter fielen sie aus ihren Betten, über ihre Füße, sie hatten ihre Kissenzipfel in den Mündern. Toto hatte kein Tier gehabt, das man ihm hätte nehmen können, seine Mutter hatte ihn eines Abends angezogen, ihm einen kleinen Koffer gepackt und ihn im Heim abgegeben. Seitdem war er allein, ohne zu wissen warum, aber er vermutete, dass es mit dem Duschen zu tun hatte.

Das erfolgte im Anschluss an das Taumeln über den zugigen Flur.

Die Kinder stellten sich in Reihe auf, die Jüngsten im ersten Stock; die Größeren in den darüberliegenden Etagen existierten im Universum der Kleinen nur, weil sie von ihnen in die Toiletten gesteckt und ohne Unterhosen in den Hof gehängt wurden. Aber nicht am Morgen, am Morgen waren sie unschuldig, vereint in ihrer Angst vor dem Wasser, vor der Nacktheit und den Blicken der Erzieher.

Die Duschräume auf den drei Etagen fassten jeweils zehn Kinder, und natürlich war das Wasser kalt, denn kaltes Wasser dient der Ertüchtigung des Körpers. Die Genossin Haupterzieherin der Kleinen hieß Frau Hagen und war bereits am frühen Morgen in rechter Erziehungslaune. Da war nichts zu hören auf den Gängen, außer ihrer starken Stimme.

Toto saß auf seinem Bett, ein Augenblick, der sich in seinem Leben wiederholen sollte, dieses ratlose Sitzen auf Betten, und er beobachtete das Zimmer. Frau Hagen hatte ihm irgendwann gesagt: Du wartest, bis ich dich hole. Toto war nicht der Typ, der klare Ansagen anzweifelte, er saß, wartete auf Frau Hagen, die ihn vom Bett reißen würde, immer aus Gedanken. Ihre Hand ekelte sich davor, ihn zu berühren, das war sehr deutlich, vermutlich hatte sie schlechte Erinnerungen an das Berühren

kleiner Jungen. Toto hatte also seine Einzeldusche, jeden Morgen, er drehte das Wasser auf, stellte sich in sicherer Entfernung dazu, und freute sich über den ersten Betrug des Tages. Draußen schrie nach einigen Minuten Frau Hagen.

### Sie konnte nicht anders,

Schreien war ihr angeboren.

Frau Hagen war fünfunddreißig. Für die Kinder war sie, wie alle Erzieher und jeder über fünfzehn, eine alte Person. Weder pervers noch sadistisch, war es ihr ein Anliegen, Ordnung zu halten. Wenn man Ordnung hält und Ruhe, dann findet sich der Rest von allein, sagte sie zu ihren Kollegen, die sie bewunderten. Frau Hagen war eine anerkannte Lehrkraft und hatte mehrfach die Auszeichnung Erzieherin des Jahres erhalten. Sie hatte eine positive Statistik zu verzeichnen. Seit sie Leiterin der Abteilung der Drei- bis Achtjährigen war, hatte sich nur ein Kind umgebracht, zwei waren ausgerissen und fünf hatten schlechte Noten. Der Rest gliederte sich hervorragend ein in die Klassen- oder Kindergartengemeinschaften. Frau Hagen hatte sich ebenfalls immer hervorragend in das System eingefügt. Sie war Pioniervorsitzende gewesen, bei der Freien Deutschen Jugend hatte sie die Blaskapelle geleitet, und sie war trotz mäßiger Intelligenz zur Erweiterten Oberschule zugelassen worden. Fast jedes System schätzt Bürger, die über eine normale Intelligenz verfügen. Verformungen über oder unter dem Durchschnitt verursachen Kosten und sind überwachungsunwichtig. Der Vorteil von Bürgern, deren Intelligenzquotient sich unter 100 aufhält, ist es, dass sie ihre Beschränkung nicht erkennen. Da erscheint kein kleiner gelber Kollege an der Datenautobahn des Gehirns und reißt ein Schild empor: Hier geht's nicht weiter. Die gelben Kollegen tauchen erst ab 130 auf und machen unzufrieden.

Frau Hagen war bereits in der Erweiterten Oberschule zum Jugendmitglied der Staatssicherheit geworden. Es befremdete sie nicht, Klassenkameraden zu überwachen und gegebenen-



## Literaturverzeichnis

Airenti G., (2015) "Theory Of Mind: A New Perspective On The Puzzle Of Belief Ascription", In: *Frontiers In Psychology*, Volume 6, Art. 1: 1-4.

Alexandrov V.E., (2007) "Literature, Literariness, And The Brain". In: *Comparative Literature*, Vol.59, No.2: 97-118.

Baron-Cohen S. Et Al., (2001) "The Reading The Mind In The Eyes Test Revised Version: A Study With Normal Adults, And Adults With Asperger Syndrome Or High-Functioning Autism", *Jun. Child Psychol. Psychiat*, Vol. 42 2: 241-251

Bartes R., (1974) *S/Z: An Essay*, Hill And Wang, NY.

Beach R., Hynds S., (1991) "Research On Response To Literature". In: Barr R. Et Al., *Handbook Of Reading Research*, New York: 453-489.

Bjornson R., (1981) "Cognitive Mapping And The Understanding Of Literature". In: *Substance*, Vol. 10, No. 1 Issue 30: 51-62.

Breithaupt F., *Kulturen Der Empathie*, Suhrkamp, Frankfurt Am Main.

Bruner J., (1986) *Actual Mind, Possible Worlds*. Harvard University, Boston, MA.

Bruner J., (1991) "The Narrative Construction Of Reality". *Critical Inquiry* 18: 1-21

Buccino G., Lui F., Canessa N., Patteri I., Lagravinese G., Et Al. (2004) "Neural Circuits Involved In The Recognition Of Actions Performed By Non-Conspecifics: An Fmri Study". In: *Journal Cognitive Neuroscience*, 16: 1-14.

Caon F., Spaliviero C., (2015) *Educazione Letteraria, Linguistica, Interculturale: Intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher. Bonacci Editore

Costa V., (2010) *Fenomenologia Dell'intersoggettività. Empatia, Socialità, Cultura*, Carrocci Editore, Roma.

Craighero L., (2010) *Neuroni Specchio*, Il Mulino, Bologna.

Crane M. T., Richardson A., (1999) "Literary Studies And Cognitive Science: Toward A New Interdisciplinarity". In: *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, Vol. 32, Nr. 2: 123-140.

Damasio A., (2003) *Alla Ricerca Di Spinoza: Emozioni, Sentimenti E Cervello*. Adelphi, Milano.

Dant T., (2014) *In Two Minds: Theory Of Mind, Intersubjectivity And Autism*, Sage

De Boer H. (2008) "Bildung Sozialer, Emotionaler Und Kommunikativer Kompetenzen: Ein Komplexer Prozess". In: Rohlf C., Harring M., Palentien C. (Eds) *Kompetenz-Bildung*. VS Verlag Für Sozialwissenschaften.

De Vignemont F., Singer T., (2006) "The Empathic Brain: How When And Why?". In: *Trend Cognitive Science*, 10, 10: 435-441.

De Waal F., (2009) *The Age Of Empathy: Nature's Lessons For A Kinder Society*. Three Rivers Press, New York.

Dennet D., (1978). "Beliefs About Beliefs". In: *Behav. Brain Sci.* 1: 568 – 570

Decety J., Ickes W., (2009) *The Social Neuroscience Of Empathy*. MIT Press, Cambridge.

Damasio A.R., (1994) *Descartes' Error: Emotion, Reason And The Human Brain*, Putnam, New York.

Dolan R.J., (2002) "Emotion, Cognition And Behaviour". In: *Science* 298.5596: 1191-94.

Eggert H., Garbe C., (2003) *Literarische Sozialisation*. J.B. Metzler. Stuttgart-Weimar: 1-25.

Fend H., (1979) *Sozialisation Durch Literatur*. Beltz, Weinheim Und Basel: 207-216.

Fludernik M., (1996) *Towards A 'Natural' Narratology*. Routledge, London.

Frith C., Frith U., (2003) "Theory Of Mind". In: *Current Biology*, 15.17: 644-645.

Fuss D., Gleason W.A., (2015) *101 Exercises For The College Classroom*, Princeton University Press.

Galimberti U., (2018) Interview auf der Webseite <https://www.byoblu.com/2018/04/20/la-degenerazione-della-scuola-umberto-galimberti/>.



- Gallese, V. And Goldman, A. (1998) Mirror Neurons And The Simulation Theory Of Mind-Reading. *Trends In Cognitive Sciences*, 12: 493-501.
- Gallese V., (2001) "The Shared Manifold Hyptheses: From Mirror Neurons To Empathy.", *Journal Of Consciousness Studies*, 8.5-7: 33-50.
- Gallese V., (2005) "Embodied Simulation: From Neurons To Phenomenal Experience". In: *Phenomenol Cognitive Science*, 4, 1: 23-48.
- Gallese V. (2008) "Il Corpo Teatrale: Mimetismo, Neuroni Specchio, Simulazione Incarnate.2. In: *Culture Teatrali*, 16: 13-38.
- Gallese V, (2009) "Mirror Neurons, Embodied Simulation And The Neural Basis Of Social Identification". In: *Psychoanalysis Dialogues* 19, 5: 519-536.
- Gallese V. (2010) "The Mirror Neuron Mechanism And Literary Studies: An Interview With Vittorio Gallese". In: *California Italian Studies*, Italian Studies Multicampus Research Group, UC Office Of The President.
- Gallese V., (2014) "Bodily Selves In Relation: Embodied Simulation And Second Person Perspective On Intersubjectivity". In: *Philos T R Soc B*, 369, 1644: 20130177.
- Garbe C., (2010) "Literarische Sozialisation – Mediensozialisation". In: Frederking V. (Hrsg.), *Taschenbuch Des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- Und Mediendidaktik*. Broschiert.
- Gedviliene G, (2012) *Social Competence Of Teachers And Students*, University Of Vytautas Magnus Kaunas.
- Gerrig R., (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On The Psychological Activities Of Reading*. New Haven, Yale UP.
- Gessner W., (2004) *Die Kognitive Emergenz Von Emotionen*. Mentis, Göttingen.
- Goldman A.I., (2002) "Simulation Theory And Mental Concepts". In: Dokic J, Proust J. (Eds.), *Simulation And Knowledge Of Action*, Benjamins.

- Goldman A.I. (2009) "Mirroring, Mindreading And Simulation". In: Pineda A.J. *Mirror Neuron System. The Role Of Mirroring Processes In Social Cognition*. Himana Press, New York.
- Green M. F. Et Al., (2005) "Regional Brain Activity Associated With Visual Backward Masking". In: *J Cogn Neuroscience, Jan;17(1):13-23*.
- Gretter S., (2012) "The Cognitive Implications Of Teaching Literature. An Interdisciplinary Perspective". In: *Romance Studies Journal: Humanities At The Limit: 89-102*.
- Hanenberg P., (2014) "Sympathienlenkung: Von Den Spiegelneuronen Zur Konzeptuellen Integration". In: Lusin C., *Empathie, Sympathie Und Narration Strategien Der Rezeptionslenkung In Prosa, Drama Und Film*. Heidelberg: 41 – 56.
- Häusser L.F., (2012) "Empathie Und Spiegelneurone. Ein Blick Auf Die Gegenwärtige Neuropsychologische Empathieforschung". In: *Praxis Der Kinderspsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 61 (5): 322-335.
- Hernadi P., (2002) "Why Is Literature? A Coevolutionary Prospective On Imaginative Worldmaking". In: *Poetics Today: 21-42*.
- Heister H., (2014) *Mirror Neurons And Literature: Empathy And The Sympathetic Imagination In The Fiction Of J.M. Coetzee*. Vol IV, No2 Media Tropes Ejournal: 98-113.
- Hoffman M.L., (2001) *Empathy And Moral Development: Implication For Carind And Justice*. Cambridge University Press, London.
- Holland N., (2004) "The Power Of Literature: A Neuropsychological View". In: *New Literary History*, Vol. 35, Nr. 3, Critical Inquiries, Explorations, And Explanations: 395-410
- Immordino-Yang M.H., Dimasio A., (2007) "We Feel, Therefore We Learn: The Relevance Of Affective And Social Neuroscience To Education." In: *Mind, Brain And Education* 1.1.:3-10

- Ingalls Et Al., (1990) *The Dhvanyaloka Of Anandavardhana With The Locana Of Abyinavagupta*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Jakobson R., (1990) "Brain And Language". In: *On Language*, Ed. Waugh L. Et Al., Harvard University Press, Cambridge.
- Jannidis F., (2009) "Verstehen Erklären?". In: Huber M., *Literatur Und Kognition*. Mentis, Paderborn: 45-58.
- Keen S., (2006) "A Theory Of Narrative Empathy". In: *Narrative*, 14, 3: 207-236.
- Keen S., (2010) *Empathy And The Novel*. Oxford University Press.
- Kidd D.C., Castano E., (2013) "Reading Literary Fiction Improves Thoery Of Mind". In: *Science*, 342 (6156): 377-380.
- Kneepkens E.W.E.M, Zwaan R.A. (1994) "Emotions And Literary Text Comprehension". In: *Poetics* 23: 124-138.
- Kochinka A., (2004) *Emotiotheorien. Begriffliche Arbeit Am Gefèhl*. Bielefeld.
- Koffka K., (1935) *Principles Of Gestalt Psychology*, Lund Humphries, London.
- Koopman E.M., Hakemulder F., (2015) " Effects Of Literature On Empathy And Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework". In: *JLT*, 9, 1: 79-111.
- Köhler W., (1929) *Gestalt Psychology*, Liveright, Oxford, England.
- Körner Et Al., (2009) "Anwendung Des Masc, Eines Neuen Instrumentes Zur Erfassung Sozialkognitiver Kompetenzen Bei Jugendlichen". In: *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderspsychiatrie*, 58: 653-654)
- Kurakin D., (2010) "Literature As A Meaningul Life Laboratory". In: *Integrative Psychological And Behavioural Science*, 44.3: 227-34.
- Lauer G., (2009) "Going Empirical. Why We Need Cognitive Literary Studies". In: *JLT Articles*, Vol. 3, Nr. 1: 145-154.
- Ledoux J., (1996) *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings Of Emotional Life*. Simon And Schuster, New York.
- Lewis M. Und Straehler T., (2010) *Phänomenologie: Eine Einführung*, Kontinuum.

- Lipps T., (1913) *Zur Einfühlung*. Engleman, Leipzig.
- Lohrmar D., (2008) *Phänomenologie Der Schwachen Phantasie*. Springer, Dordrecht: 178-201.
- Mar R.A. Et Al. (2010) "Emotion And Narrative Fiction: Interactive Influences Before, During And After Reading". In: *Cognition And Emotion*, 25, 5: 818-833.
- Mar R.A., Oatley K., (2008) "The Function Of Fiction Is The Abstraction And Simulation Of Social Experience". In: *Perspective On Psychological Science*, 3 (2008): 173-192.
- Manstead A.S.R., Fischer A.H. (2001) "Social Appraisal: The Social World As Object Of And Influence On Appraisal Processes". In: Scherer K.R. Et Al., *Appraisal Processes In Emotion* 221-232, Oxford University Press, NY.
- Miall D., (2009) "Enacting The Other; Towards An Aesthetics Of Feeling In Literary Reading". In: *Reading The Readers*, Cambridge University Press: 285-298.
- Miall D., (2011) "Emotions And The Structuring Of Narrative Responses". In: *Poetics Today*, 32.2.: 323-48.
- Miall D., Kuiken D., (2002) "A Feeling For Fiction: Becoming What We Behold". In: *Poetics*, 30: 221-241.
- Montali G, Mandelli D., Czernohous Linzi N., (2012) *Autorenporträts. Percorsi Di Approfondimento Storico-Letterario E Artistico*. Loescher, Torino.
- Montali G, Mandelli D., Czernohous Linzi N., (2012) *Perspektiven. Corso Di Lingua, Cultura E Letteratura Tedesca Per Il V Anno Della Scuola Secondaria Di Secondo Grado*. Loescher, Torino.
- Oatley K., (1994) "A Taxonomy Of The Emotions Of Literary Response And A Theory Of Identification In Fictional Narrative". In: *Poetics*, 23: 53-74.
- Oatley K., (1999) "Meetings Of Minds: Dialogue, Sympathy And Identification On Reading Fiction". In: *Poetics*, 23: 53-74.
- Oatley K., (2004) *Emotions: A Brief History*. Blackwell, Oxford, UK.

- Oerter R., (1994) "Die Entwicklung Sozialer Kompetenzen Im Schulalter". In: Schäfer G.E. (Hrsg.), *Soziale Erziehung In Der Grundshcule*. Weinheim, München: 27-49.
- Oliver M.B. (2003) "Mood Management And Selective Exposure". In: Bryant J. Et Al., *Communcation And Emotions: Essays In Honor Of Dolf Zillmann*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ: 85-106.
- Parkinson B., (2011) "Interpersonal Emotion Transfer; Contagion And Social Appraisal". In: *Social And Personality Psychology Compass*, 5: 428-459.
- Prazkier R., (2016) "Empathy, Mirror Neurons And SYNC". In: *Mind Soc*, Springer 15: 1-25.
- Ravenscroft I., Stich S., (1993) *What Is Folk Psychology?*, Rutgers University, Piscataway, NJ.
- Reichenbach R., (2008) "Soft Skills: Destruktive Potentiale Des Kompetenzdenkens". In: Rohlfs C., Haring M., Palentien C. (Eds) *Kompetenz-Bildung*. VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
- Rechnagel S., (2009) *Soziales Lernen Leicht Gemacht!*. BVK Buch Verlag Kempen.
- Richardson A., (2002) "Literature And The Cognitive Revolution: An Introduction". In: *Poetics Today* 23:1: 1-6.
- Rizzolatti G., Craighero L., (2004) "The Mirror Neuron System", *Annual Review Neuroscience*, 27: 169-192.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., (2006) *So Quel Che Fai*, Milano, Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., (2016) "The Mirror Mechanism: A Basic Principle Of Brain Function", *Nature Reviews Neuroscience*, 17: 757–765.
- Rochat P. And Pessoa-Ferreira C., (2008) *Mirror Neuron Systems. The Role Of Mirroring Processes In Social Cognition*, Springer.
- Rochat P. And Pessoa-Ferreira C., (2009) *Enacting Intersubjectivity*, International Workshop, Lugano: 173-190.

- Rösch H., (2017) *Deutschunterricht In Der Migrationsgesellschaft*, Springer-Verlag Gmbh Deutschland
- Roth W.M., (2006) "Sozialkompetenz Fördern". In: *Grund- Und Sekundarschulen Auf Humanistisch-Psychologischer Basis*. Bad Heilbrunn.
- Roy S., (2010) "The Psychology Of Empathy". In: Online Journal *Futurehealth*.
- Schachter S., (1959) *The Psychology Of Affiliation*. University Of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Scheff T.J., (1979) *Catharsis In Healing, Ritual And Drama*. University Of California Press, Berkeley, CA.
- Scherer K.R., (2009) "The Dynamic Architecture Of Emotion: Evidence For The Component Process Model". In: *Cognition And Emotion*, 23:7, 1307-1351
- Schramm H. Und Wirth W., (2008) "A Case For An Integrative View On Affect Reulation Through Media Usage". In: *Communication*, 33: 27-46.
- Schiewer G. L., (2009) "Kognitive Emotionstheorien – Emotionale Agenten – Narratologie: Perspektiven Aktueller Emotionsforschung Für Die Literaturwissenschaft". In: Huber M., Winko S. (Hrsg.), *Literatur Und Kognition : Bestandsaufnahmen Und Perspektiven Eines Arbeitsfeldes*, Mentis, Paderborn: 99-114.
- Singer T., (2008) "Understanding Others: Brain Mechanism Of Theory Of Mind And Empathy", In: *Neuroeconomics: Decision Making And The Brain*, Elsevier: 249-263.
- Speer, N. K Et Al., (2005) "Neural Activity During Reading Reflects Changes In The Situation Described By The Text". In: *Society For Neuroscience Annual Meeting*, Washington, D.C.
- Thompson E. (2001), "Empathy And Consciousness". In: *Journal Of Consciousness Studies* 8, 5-7: 1-32.
- Titchener E.B., (1909) *Experimental Psychology Of The Thought Processes*, Macmillian, London.

- Tonelli N., (2013) *Quaderni Della Ricerca. Per Una Letteratura Delle Competenze*. Loescher. Torino.
- Tsur R., (2008) *Toward A Theory Of Cognitive Poetics*, Sussex Academic Press.
- Van Dijk T.A., (1979) "Cognitive Processing Of Literary Discourse". In: *Poetics Today*, Vol.1, Nr. 1-2, Special Issue: Literature, Interpretation: 143-159.
- Watt D., (2007) "Toward A Neuroscience Of Empathy: Integrating Affective And Cognitive Perspectives". In: *Neuropsychanalysis*, 9: 156-161.
- Wertheimer M., (1923) "Untersuchungen Zur Lehre Der Gestalt II". In: *Psychologische Forschung*. Band 4.
- Wondra J.D., Ellsworth P.C., (2015) "An Appraisal Theory Of Empathy And Other Vicarious Emotional Experiences". In: *American Psychological Association*, 122,3: 411-428.
- Zaboura N., (2008) *Das Empathische Gehirn: Spiegelneurone Als Grundlage Menschlicher Kommunikation*. VS Verlag Service Für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Zahavi D., Overgaard S., (2013) *Intersubjectivity*, The International Encyclopedia Of Ethics, Blackwell Publishing.
- Zillmann D., (1988) "Mood Managment Through Communication Choices". In: *American Behavioural Scientist*, 31: 327-340.
- Zunshine S., (2006) *Why Do We Read Fiction?*, The Ohio State University Press, Columbus: 16-25.
- Zwaan R. Und Singer M., (2003) "Text Comprehension". In: Graesser A. C. Et Al., *Handbook Of Discourse Processes* (Pp. 83-121). Erlbaum: Mahwah, NJ.

## **Primärliteratur**

Berg S., (2014) *Vielen Dank Für Das Leben*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Fontane T., (2011) *Effi Briest*, Insel Verlag.

Hermann J., (1998) *Sommerhaus, Später*. Fischer, FaM.

Hermann J., (2014) *Aller Liebe Anfang*. Fischer, FaM.

Hesse H., (1974) *Demian: Die Geschichte von emil Sinclairs Jugend*, Suhrkamp.

Kafka F., (2003-2006) *Gesammelte Werke In 12 Bänden*, Fischer Taschenbuch Verlag, FaM.

Mann T., (1992) *Der Tod in Venedig*, Fischer, FaM.

Mann T., (2013) *Tonio Kröger/ Mario und der Zauberer: Zwei Erzählungen*, Fischer FaM.

Mann T., (2015) *Die Buddenbrooks*, Fischer, FaM.



## Internetverzeichnis

<https://www.byoblu.com/2018/04/20/la-degenerazione-della-scuola-umberto-galimberti/> (31.01.2018)

<http://lernen-erziehen.de/Optimierung%20Faktenlernen/Gehirn/Gehirn.htm>  
(03.10.18)

<https://www.youtube.com/watch?v=HkegyBI15UQ> (03.10.2018)

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959438805001649>  
(03.10.2018)

<https://ebmeierjochen.files.wordpress.com/2010/09/sprachzentren-gehirn.jpg>  
(03.10.2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=YGSj2zY2OEM> (11.10.2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=QjkTQtggLH4> (11.10.2018)

[https://www.corriere.it/salute/neuroscienze/17\\_aprile\\_06/noi-umani-abbiamo-superpotere-l-empatia-che-ci-rende-eccezionali-aeb2b21c-1acc-11e7-953e-ab8f663f73c7.shtml](https://www.corriere.it/salute/neuroscienze/17_aprile_06/noi-umani-abbiamo-superpotere-l-empatia-che-ci-rende-eccezionali-aeb2b21c-1acc-11e7-953e-ab8f663f73c7.shtml) (05.12.2018)

<http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>  
(04.01.2019)

<http://mobilitycompetences.com/wp-content/uploads/2016/10/The-8-key-competences-of-European-Union.pdf> (04.01.2019)

[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozpers\\_lp\\_25717.pdf?61eciz](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozpers_lp_25717.pdf?61eciz)  
(05.01.2019)

<http://www.gutenberg.org> (08.02.2019)