

# Empathie und Ekpathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen intersektionalitätssensiblen Literaturunterricht

Ralph Olsen

## 1 Einführung

Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte ist ein in der Literaturdidaktik immer noch sowohl umstrittener als auch noch nicht ausreichend erforschter Bereich.<sup>1</sup> Während einige Wissenschaftler:innen sich mehr oder weniger tiefgehend damit auseinandersetzen oder zumindest eine grundsätzliche Bedeutsamkeit empathischer Prozesse für das literarische Lernen hervorheben,<sup>2</sup> ist es in unterrichtspraktischen Kontexten immer noch gängige Praxis, recht unkritisch damit umzugehen – dies zeigt sich etwa in schriftlichen Unterrichtsentwürfen, in denen offensichtlich empathieorientierte Wendungen wie „Die Schülerin beziehungsweise der Schüler soll sich mit der Protagonistin beziehungsweise dem Protagonisten identifizieren“ oder „Die Schülerin oder der Schüler soll die Perspektive der Protagonistin beziehungsweise des Protagonisten übernehmen“ vorkommen.<sup>3</sup> Dies hängt

---

<sup>1</sup> Dies gilt ebenfalls für den literaturwissenschaftlichen Bereich. Entsprechende empirische Studien – cf. beispielsweise Sofie Henschel/Thorsten Roick: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45.2 (2013), S. 103–113 – bringen in der Regel nur einen äußerst geringen Gewinn für das übergeordnete Erkenntnisinteresse hervor und vergrößern mit ihren Ergebnissen den Anteil zukünftig noch zu untersuchender Fragestellungen.

<sup>2</sup> Cf. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch* 33 (2006), H. 200, S. 6–16.; Kaspar H. Spinner: Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht, in: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler 2016, S. 187–200; Ralph Olsen: Das Phänomen ‚Empathie‘ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung, in: *Zeitschrift ästhetische Bildung* 1 (2011), S. 1–16, <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/41-166-1-PB.pdf>; Maja Wiprächtiger-Geppert/Regula Lüscher-Mathis: Perspektivenübernahme als grundlegende Rezeptionskompetenz beim Verstehen zeitgenössischer Bilderbücher, in: Gabriela Scherer/Steffen Volz/Maja Wiprächtiger-Geppert (Hg.): *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier 2014, S. 59–73; Ulf Abraham: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: *Leseräume* 2 (2015), S. 6–15; Joachim Schulze-Bergmann: *Werte im Literaturunterricht. Entwicklungspsychologische Grundlagen, professionelles Lehrverhalten, methodische Schritte zur Arbeit in heterogenen Gruppen*. Frankfurt a. M. 2015; Margret de la Camp: *Empathie und Leseverstehen. Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lesens*. Baltmannsweiler 2019.

<sup>3</sup> Aus Gründen des Datenschutzes können hier keine entsprechenden Quellennachweise beigefügt werden.

sicherlich auch damit zusammen, dass Empathie zunächst einmal eine allgemeine, menschliche<sup>4</sup> Fähigkeit ist, die zunächst noch gar nicht mit literarischem Lesen in Verbindung gebracht werden muss: Gemeinhin wird Empathie (griech. *empathia* = Leidenschaft) als ein bestimmtes Einfühlungsvermögen, als eine Kompetenz, Gefühle anderer Menschen wahrzunehmen und zu verstehen, aufgefasst. Eng damit verbunden und kaum hinterfragt ist die Auffassung, dass Empathie per se etwas ‚Gutes‘, Sinnvolles und grundsätzlich in pädagogischen Zusammenhängen Erstrebenswertes sei; Breithaupt hat kürzlich<sup>5</sup> in einer diesbezüglich äußerst interessanten Monografie auf die durchaus auch problematische, jedoch bisher in der Regel unbeachtete ‚dunkle Seite‘ des Phänomens Empathie mit mannigfaltigen Beispielen aufmerksam gemacht und überzeugend dargelegt, dass ein empathisches Tätigwerden mithin auch zu gesellschaftlich unerwünschten, unmoralischen Ergebnissen führen könne. Dieses durchaus beunruhigende Potenzial empathischer Aktivitäten des Menschen wird in diesem Beitrag allerdings nicht berührt, weil es als eine mögliche Folgefunktion zunächst nicht unmittelbar mit dem literarischen Leseakt selbst zusammenhängt; vielmehr soll hier erstmalig ein Stück weit veranschaulicht werden, dass es beim Lesen bestimmter literarischer Texte auch (mitunter durchaus wünschenswerte) Gegenbewegungen zu empathischen Prozessen – es handelt sich hierbei um die so genannte ‚Ekpathie‘ – geben kann und soll: Ein Phänomen, das in literaturdidaktischen Zusammenhängen noch nicht in einem ausreichenden Maße explizit diskutiert wurde und dem insbesondere vor dem Hintergrund intersektionalitätsorientierter Bemühungen in einem inklusiven Literaturunterricht zukünftig eine besondere Bedeutung zukommen sollte. Wie noch aufgezeigt werden wird, sollen mit der literaturdidaktisch längst überfälligen Aufwertung von Ekpathie letztlich lehrer:innenseitig bedingte „Normierungsprozesse, die soziale Strukturen, soziale Praktiken und Subjektpositionen hervorbringen und regulieren“<sup>6</sup>, hinterfragt und damit einer Veränderung zugeführt werden.

Im Bereich der Literaturwissenschaft hat sich neben Staiger<sup>7</sup> schon früh der Wirkungsbeziehungsweise Rezeptionsästhetiker Jauß intensiv mit Prozessen beim Lesen literarischer Texte, die in Folge zum Bereich Empathie gerechnet wurden, beschäftigt. Weitreichende Konsequenzen insbesondere in literaturdidaktischer Hinsicht hat auch heute noch sein Systematisierungsversuch in *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*<sup>8</sup>, in dem er ‚Identifikation‘ als Oberbegriff ausweist und folgende unterschiedliche Modi beim Akt des Lesens unterscheidet:

---

<sup>4</sup> Ob und inwieweit auch Tiere empathiefähig sind, ist eine interessante Frage, die in diesem Beitrag keine Berücksichtigung finden kann.

<sup>5</sup> Fritz Breithaupt: *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin 2017.

<sup>6</sup> Elisabeth Tuider: Dem Abwesenden, den Löchern und Rissen empirisch nachgehen: Vorschlag zu einer dekonstruktivistisch diskursanalytischen Intersektionalitätsanalyse, in: Mechthild Bereswill / Folkert Degenring/Sabine Stange (Hg.): *Intersektionalität als Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*. Münster 2015, S. 172–191.

<sup>7</sup> Cf. Emil Staiger: *Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*. Berlin 1955.

<sup>8</sup> Cf. Hans Robert Jauß: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M. 1982.

1. assoziative Identifikation (Leser:innen ‚verschmelzen‘ mit dem Text)
2. admirative Identifikation (eine Hauptfigur werde bewundert)
3. sympathetische Identifikation (eine Hauptfigur befinde sich in einer vergleichbaren Lage)
4. kathartische Identifikation (dem vorherigen Modus ähnlich; eine Lösung sei jedoch leichter möglich)
5. ironische Identifikation (eine zuvor aufgebaute Identifikation werde durch Ironisierung wieder abgebaut)

Auch Schön<sup>9</sup> hat unterschiedliche Dimensionen einer literaturbezogenen Identifikation modelliert und dabei erstmalig den Terminus Empathie explizit in die Diskussion eingebracht:

1. Substitution (Leser:innen ersetzen ihre reale Welt durch die fiktionale; dabei bleiben sie jedoch sie selbst)
2. Projektion (Leser:innen rechnen eigene Eigenschaften einer literarischen Figur zu) Empathie (dies sei die höchste Form der Identifikation: den Leserinnen und Lesern<sup>10</sup> bleibe die Grenze zwischen eigener und fremder Identität bewusst und sie können figurenbezogene Befindlichkeiten erkennen)

Wenngleich durch Schön ein Stück weit mehr Neutralität in die Diskussion gelangt ist und in diesem Zusammenhang auch Empathie ausdrücklich Erwähnung findet, plädiere ich dafür, das Konstrukt literaturbezogener Identifikationsprozesse aus folgenden Gründen zukünftig aus dem literaturdidaktischen Kontext zu verbannen: Erstens erscheint die angenommene respektive behauptete Auswirkung literarischer Lektüre auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen – wenn man diese denn als Folge literaturbasierter Identifikationsprozesse ansehen möchte – grundsätzlich als „ungerechtfertigt“<sup>11</sup>. Zweitens eignet sich aus literaturdidaktischer Perspektive ausschließlich der Terminus Empathie für das Bezeichnen bestimmter Leseephänomene (und zwar zuvörderst auf Grund seines unzweifelhaft sachlicheren Charakters): „Sie [gemeint ist Empathie, R.O.] scheint neutraler, mehr auf das Verstehen des Zustands ausgerichtet, in dem der Andere sich befindet, distanzierter und dabei emotionale und kognitive Elemente integrierend.“<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Cf. Erich Schön: *Mentalitätsgeschichte des Leseglücks*. Opladen 1996.

<sup>10</sup> Aus grammatikalischen Gründen – Berücksichtigung des korrekten Kasus für den Leseakt – wird hier und im Folgenden bei ähnlichen Phänomenen auf die Verwendung des Gender-Doppelpunktes verzichtet.

<sup>11</sup> Cornelia Rosebrock: Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung, in: *Didaktik Deutsch* 46 (2019), S. 32–46, hier S. 32. Auch Hartmut Eggert verdeutlicht auf der Grundlage von Textproduktionen, die in der Schule entstanden sind, dass eine literaturbasierte Identitätsentwicklung nicht naheliegt. Cf. Hartmut Eggert: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation, in: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule*. Baltmannsweiler 1995, S. 45–62.

<sup>12</sup> Thiemo Breyer: Empathie und ihre Grenzen: Diskursive Vielfalt – phänomenale Einheit?, in: Ders.

Obwohl es aus dem Bereich der Literaturdidaktik keine überzeugenden Argumente zur Beibehaltung einer vornehmlich identifikationsbezogenen Modellierung von Leseprozessen gibt, hat sie sich dort so stark festgesetzt,<sup>13</sup> dass es wohl noch eine sehr lange Zeit dauern wird, bis sie als zumindest relativiert gelten kann. Zu dieser Problematik trägt auch bei, dass einige der oben genannten Begriffe in unreflektierter Weise als Synonyme aufgefasst werden,<sup>14</sup> so dass sie in Folge einer willkürlich anmutenden Austauschbarkeit unterworfen sind – zum Beispiel gilt dies neben ‚Identifikation‘ auch für ‚Projektion‘ und ‚Sympathie‘. Sollte man jedoch weiterhin an dem Konstrukt Identifikation festhalten (wollen), müsste zumindest deutlich unterstrichen werden, dass derartige Leseprozesse (‚verschmelzen‘, ‚ersetzen‘, ‚zurechnen‘ etc.) – wenn es sie denn überhaupt (heute noch) geben sollte<sup>15</sup> – als höchst problematisch für das lesende Individuum und damit als wenig erstrebenswert aus literaturdidaktischer Perspektive betrachtet werden sollten. Doch auch wenn grundsätzlich Zillmanns Überzeugung zuzustimmen ist, dass die gängige Vorstellung eines auf Identifikationsprozessen beruhenden ‚Verschmelzens‘ mit einer literarischen Figur dem Grunde nach verworfen werden müsste,<sup>16</sup> sollte man das potentielle Vorkommen auch bedenklicher Teilprozesse beim Lesen literarischer Texte nicht gänzlich aus den Augen verlieren, wenn man sich in unterrichtlicher Hinsicht mit figurenbezogenen Emotionen und Kognitionen beschäftigt – das in diesem Beitrag aufgegriffene Konstrukt Ekpathie wird darüber hinaus ein neues Licht auf diesen Problemkreis werfen.

Bevor jedoch auf dieses Teilphänomen und zuvor noch allgemein auf literaturbezogene Empathie eingegangen wird, muss noch ein weiterer Terminus gestreift werden, der im Zusammenhang mit einer literaturorientierten Bezogenheit von Leserinnen und Lesern ebenfalls stets aufgegriffen wird: die so genannte Perspektiv(en)übernahme. Es ist wohl auch nicht zuletzt Spinners ‚Verdienst‘, dass diese untrennbar und insbesondere weiterhin eng an Empathie gekoppelt wird, denn in einem im fachdidaktischen Diskurs über die Maßen bekannt

---

(Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München 2013, S. 13–42, hier S. 13.

<sup>13</sup> Stellvertretend für diese literaturdidaktische Ausrichtung sei beispielhalber auf den Beitrag von Volker Frederking: Identitätsorientierter Literaturunterricht, in: Volker Frederking et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler 2010, S. 414–451, verwiesen.

<sup>14</sup> Zum Beispiel unternimmt dies Spinner in seinem berühmten Aufsatz *Literarisches Lernen* (2006) in Bezug auf Perspektivenübernahme und Empathie; weiter unten in diesem Beitrag wird auf diese Problematik noch näher eingegangen.

<sup>15</sup> Bekanntlich haben sich nach der Veröffentlichung des goetheschen *Werthers* (1774) überproportional viele junge Menschen suizidiert. Es ist zwar aus ganz unterschiedlichen Gründen davon auszugehen, dass derartige Auswirkungen auf Grund der Rezeption eines literarischen Textes heute so nicht mehr zu erwarten sind, aber die psychiatrische Wissenschaft spricht seitdem – fernab literarischer Rezeptionsprozesse – generell vom so genannten ‚Werther-Effekt‘, wenn Suizide als Nachahmungstaten einzuordnen sind. Cf. Wolfram Ziegler/Ulrich Hegerl: Der Werther-Effekt. Bedeutung, Mechanismen, Konsequenzen, in: *Nervenarzt* 73.1 (2002), S. 41–49. Nicht nur in Bezug auf diese und ähnliche Zusammenhänge kann die Bedeutsamkeit einer literaturbezogenen Ekpathie – dies wird im Verlauf dieses Beitrags noch verdeutlicht – kaum hoch genug veranschlagt werden.

<sup>16</sup> Cf. Dolf Zillmann: Mechanisms of Emotional Involvement With Drama, in: *Poetics* 23 (1994), S. 33–51.

gewordenen Beitrag<sup>17</sup> subsumiert er darunter auch Phänomene, die von einer „mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“<sup>18</sup> gekennzeichnet seien. Dadurch bewertet er Empathie nicht nur als ein in erster Linie emotionales Teilphänomen einer Perspektivenübernahme, sondern suggeriert darüber hinaus noch eine grundsätzlich mögliche Trennbarkeit entsprechender emotionaler und kognitiver Anteile. Diese Form der Polarisierung ist jedoch nicht unproblematisch, da mittlerweile davon ausgegangen wird, dass bei derartigen psychischen Prozessen Emotionen und Kognitionen stark miteinander verwoben sind: Eine Differenzierung erscheint insbesondere aus neurobiologischer Perspektive nicht möglich – in literaturdidaktischen Zusammenhängen ist sie meines Erachtens jedoch weiterhin unabdingbar.<sup>19</sup> Leider wird auch im Nachgang der Rezeption des berühmten Artikels von Spinner<sup>20</sup> ganz offensichtlich immer noch zu häufig übersehen, dass Spinner selbst zehn Jahre später in einem spezifischen Beitrag über literaturbezogene Empathie die Perspektivenübernahme nunmehr als ein ‚rein‘ kognitives Phänomen bewertet.<sup>21</sup> Auch wenn diese Verabsolutierung aus oben genannten Gründen sicherlich ebenfalls zu problematisieren ist,<sup>22</sup> sollte zumindest festgehalten werden, dass Perspektivenübernahme deutlich stärker kognitiv akzentuiert erscheint als Empathie.<sup>23</sup>

Mitunter tauchen in literaturunterrichtlichen Kontexten noch weitere Wendungen, die mit Empathie in einen mehr oder weniger engen Zusammenhang gebracht werden, auf. Gemeint sind Umschreibungen wie ‚sich in den Anderen hineinversetzen‘ oder ‚den Standpunkt eines Anderen einnehmen‘: Schlossberger beispielsweise weist auf die große Gefahr hin, die mit einem ‚Hineinversetzen‘ verbunden sein könnte, und spricht in diesem Zusammenhang von einer „Entselbstung des Selbst“<sup>24</sup> – diese Einzelaspekte können hier aber nicht weiter vertieft werden.

---

<sup>17</sup> Cf. Spinner: Literarisches Lernen.

<sup>18</sup> Ebd., S. 8.

<sup>19</sup> Cf. hierzu meine entsprechende Modellierung auf S. 453.

<sup>20</sup> Dem Basisartikel von Spinner wurde ein paar Jahre später ein fachdidaktisches Themenheft gewidmet: *Leseräume 2* (2015), [http://leseräume.de/?page\\_id=308](http://leseräume.de/?page_id=308).

<sup>21</sup> Cf. Spinner: Empathie, S. 188.

<sup>22</sup> In der Literaturdidaktik gibt es immer wieder zum Teil sehr unterschiedliche Versuche, das Verhältnis von Empathie und Perspektiv(en)übernahme näher zu bestimmen.

<sup>23</sup> Kürzlich wurde eine umfassende literaturdidaktische Modellierung zum Phänomen Perspektiv(en)übernahme vorgelegt: cf. Florian Rietz: *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Baltmannsweiler 2017; weiterführend erscheint insbesondere die Dreiteilung seiner Modellierung in *Perspektivenkoordination*, *Perspektivkonstruktion* und *Perspektivrelativierung*. Auch in der aktuellen Sprachdidaktik gibt es übrigens Beiträge, in denen explizit nicht zwischen Empathie und Perspektiv(en)übernahme unterschieden wird; cf. Jörg Kilian/Konstanze Marx: Empathie als Kompetenz? Erkundungen zur sprachlichen Konstruktion des ‚Empathie‘-Begriffs im Fokus von Bildung und Schule, in: Katharina Jacob/Klaus-Peter Konearding/Wolf-Andreas Liebert (Hg.): *Sprache und Empathie. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms*. Berlin 2020, S. 489–514.

<sup>24</sup> Matthias Schlossberger: Den Anderen verstehen und mit ihm mitfühlen, in: Thiemo Breyer (Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München 2013, S. 137–159, S. 145.

## 2 Figurenbezogene Leseprozesse der Anteilnahme und der Abgrenzung: Beispiele intersektionaler Unsichtbarkeit

Zunächst muss noch einmal deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei Empathie und der damit verbundenen Ekpathie – hier greife ich meinen weiteren Ausführungen ein Stück weit vor – ganz unzweifelhaft um Phänomene handelt, die sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse umfassen. Ich beziehe mich bei meinen folgenden kurzen Erwägungen neben fachdidaktischen Überlegungen<sup>25</sup> auch auf entsprechende Erkenntnisse der Psychologie<sup>26</sup>, der Philosophie<sup>27</sup> und der Psychiatrie<sup>28, 29</sup>. Anschließend werde ich die potentielle Komplexität empathischer und ekpathischer Teilphänomene an einem konkreten Lesebeispiel herausarbeiten, indem ich das spezifische Erfahrungspotential eines literarischen Textes punktuell in den Blick nehme. Die wirkungsästhetischen Analysen sollen dabei insbesondere verdeutlichen, dass Empathie und Ekpathie zukünftig als interdependente Kategorien Beachtung finden sollten. Denn erst der lehrer:innenseitige, vorgängige und insbesondere gleichberechtigte Einbezug empathischer und ekpathischer Prozesse – und ihrer überaus komplexen wechselseitigen Bezüge – kann die Grundlage dafür schaffen, entsprechenden (in der Regel selbstverständlich nicht intendierten) Diskriminierungstendenzen entgegenzuwirken. Die Betonung der intersektionalen Perspektive führt zu einer Aufdeckung und Aufwertung des bisherigen ‚blinden Flecks‘ Ekpathie in der Literaturdidaktik – wie später noch näher aufgezeigt werden wird, birgt ein literaturunterrichtlicher Ausschluss nämlich eine Perpetuierung der institutionell bedingten Machtbezogenheit von Literaturlehrerinnen und -lehrern.<sup>30</sup>

Während beim Phänomen Empathie der stärker kognitiv ausgerichtete Teilbereich in einen engen Zusammenhang mit dem (1) Wahrnehmen von Gefühlen einer anderen Person

---

<sup>25</sup> Neben den bisher erwähnten Überlegungen cf. unter anderem auch: Bettina Hurrelmann: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität, in: *Praxis Deutsch* 30 (2003), H. 177, S. 4–12; de la Camp zeichnet in hervorragender Weise die bisherige literaturdidaktische Beschäftigung mit empathischen Prozessen beim literarischen Lesen nach: cf. de la Camp: *Empathie*, S. 105ff.

<sup>26</sup> Zuvörderst cf. Doris Bischof-Köhler: Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, in: *Zeitschrift für Psychologie* 202 (1994), S. 349–377.

<sup>27</sup> Eine diesbezügliche gute Gesamtübersicht bietet Hanspeter Schmitt: *Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive*. Freiburg i. Br. /Wien 2003.

<sup>28</sup> Mit diesem Beitrag gewinnt die Literaturdidaktik einen erweiterten Blick auf das Phänomen Empathie: José Luis González de Rivera y Revuelta: *Empatía y ecpatía*, in: *Avances en Salud Mental Relacional* 2 (2005), S. 1–8. (Die im Folgenden verwendeten sowohl deutschsprachigen wörtlichen als auch sinngemäßen Zitate wurden von Christian Müller übersetzt – ich danke ihm in diesem Zusammenhang für seine Unterstützung.)

<sup>29</sup> Einen guten historischen Überblick zum Umgang mit dem Phänomen Empathie in unterschiedlichen Wissenschaften bietet de la Camp: *Empathie*, S. 11ff.

<sup>30</sup> Auch Pädagoginnen und Pädagogen tragen grundsätzlich dazu bei, „dass bestehende Dominanzverhältnisse und Differenzordnungen reproduziert werden“. Christine Riegel: *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld 2016, S. 175.

(beziehungsweise hier: einer literarischen Figur) gebracht werden kann, lässt sich eine stärker emotionale Ausrichtung des empathischen Prozesses daneben als ein – gegebenenfalls lediglich teilweises – (2) Annähern an fremde Emotionen (einer Person beziehungsweise einer Figur) fassen. Hierbei spielen zum Beispiel auch bestimmte Vergleiche (etwa zum eigenen Vorwissen oder zur eigenen Erfahrung) und Beurteilungen fremder Handlungen eine bedeutsame Rolle.

Obwohl in einem früheren Beitrag bereits explizit auch auf scheinbar gegenläufige Teilprozesse und damit zusammenhängende Bedingungen – wie zum Beispiel auf die Möglichkeit eines ausgeprägten Desinteresses am Lesen überhaupt – hingewiesen wurde,<sup>31</sup> lassen sich erst auf der Grundlage der Erwägungen des spanischen Psychiaters González de Rivera y Revuelta noch weitere, auch für die Literaturdidaktik wichtige und bisher noch nicht explizit thematisierte Aspekte herauskristallisieren.

González de Rivera y Revuelta prägte vor einiger Zeit den Terminus ‚empatía‘ (engl.: empathy; dt.: Ekpathie). Mit dieser Wortneuschöpfung, die aus dem griechischen Präfix ἐκ- (außen) und dem altgriechischen Substantiv πάθος (páthos = Gefühl/Leidenschaft) herzuleiten ist,<sup>32</sup> fasst er ein der Empathie komplementäres kognitives Konzept: den willentlichen, aktiven Ausschluss von Gefühlen, Einstellungen und Gedanken, die von anderen hervorgerufen werden.<sup>33</sup> Diese Fähigkeit sei prinzipiell bedeutsam für den Menschen, um eine emotionale Manipulation durch andere Menschen oder eine unwillkürliche entsprechende ‚Ansteckung‘ mit als problematisch erachteten Gefühlszuständen verhindern zu können. González de Rivera y Revuelta weist im Anschluss an seine selbstverständlich ausschließlich psychiatrisch orientierten Ausführungen zur grundsätzlichen Bedeutsamkeit einer empathischen Fähigkeit explizit darauf hin, wie wichtig es sei, die Ausprägung des eigenen empathischen Handelns grundsätzlich auch insoweit begrenzen zu können, als sie für einen selbst (hiermit sind aus seiner Perspektive Psychiater:innen und vergleichbar tätige Personen gemeint) oder aber auch für die Patientinnen und Patienten ‚schädlich‘ sei.<sup>34</sup> Es geht ihm also um ein Anerkennen und ein damit verbundenes Aufwerten des von ihm so bezeichneten Phänomens ‚Draußen-Fühlen‘ (Ek-pathie), das in keinem Fall mit einer wie auch immer gearteten Empathielosigkeit, die mit Kälte, Gleichgültigkeit und/oder Härte verbunden ist, gleichzusetzen, sondern vielmehr als eine unzweifelhaft positiv zu bewertende Teilfähigkeit im Kontext des Aufeinandertreffens von Personen aufzufassen ist. Diese Teilfähigkeit ermögliche es Therapeutinnen und Therapeuten erstens, etwaige emotionale Zustände des Gegenübers als für sie beziehungsweise ihn selbst problematisch wahrzunehmen beziehungsweise zu erkennen, und zweitens biete sie eine Grundbedingung, sie beziehungsweise ihn im Sinne einer bewussten mentalen Kontrolle davor zu schützen, von derartigen Emotionen ‚mitgerissen‘ zu werden.<sup>35</sup> Damit

---

<sup>31</sup> Cf. Olsen: Privileg literarischen Lesens: Empathie, in: *Der Deutschunterricht* 3 (2017), S. 48–59, hier: S. 52.

<sup>32</sup> Cf. González de Rivera y Revuelta: *Empatía*, S. 6.

<sup>33</sup> Cf. ebd., S. 1.

<sup>34</sup> Cf. ebd., S. 4.

<sup>35</sup> Cf. ebd., S. 5 und S. 7.

wird zwar noch einmal deutlicher, dass ekpathische Teilprozesse in einer sehr engen, ergänzenden Verbindung zu Empathie stehen; wie dieses komplexe Zusammenspiel sich im Einzelnen niederschlägt, ist jedoch noch unerforscht. Auch González de Rivera y Revuelta äußert sich diesbezüglich vage: Beispielsweise bezeichnet er Ekpathie zwar als eine Form der Kompensation der Empathie – sich also bewusst nicht in andere hineinzuversetzen –, spricht aber gleichfalls auch von der damit untrennbar verknüpften ekpathischen Fähigkeit, sich in sich selbst hineinversetzen zu können. Dadurch weist González de Rivera y Revuelta auf die meines Erachtens doppelte Kehrseite dieses Phänomens (unscharf) hin: Einerseits versetze sie die ekpathisch Agierenden in die Lage, auf der Grundlage eines aktiven Entscheidungsprozesses bewusst an einer als problematisch erachteten emotionalen Lage eines Gegenübers nicht teilzunehmen (= eine scheinbare Form der Nicht-Empathie). Andererseits schaffe erst die ekpathische Teilkompetenz die Voraussetzung dafür, dass ein Mensch sich auch in sich selbst hineinversetzen könne. Diese Fähigkeit verortet González de Rivera y Revuelta jedoch eindeutig nicht im Bereich der Empathie, sie gehört für ihn eindeutig zur Ekpathie – eine insgesamt komplexe und in Teilen widersprüchlich anmutende Verflochtenheit von Empathie und Ekpathie, die derzeit noch nicht in befriedigender Weise weiter erhellt werden kann.

Am Ende seines Beitrags zählt González de Rivera y Revuelta folgende Aspekte auf, die seines Erachtens zukünftig zu einer ‚Erziehung zur Ekpathie‘ gehören sollten und die ich zum Teil unter Rückgriff auf andere Äußerungen von ihm für diesen Zusammenhang erweitert habe:

- das Aufspüren negativer (zum Beispiel verwirrender) Gefühle
- das Wahrnehmen ihrer Fremdheit<sup>36</sup>
- das Abgrenzen zu eigenen Gefühlen
- das Zurückweisen der fremden Gefühle durch Rückführung
- das Befreien der eigenen Gefühle von ihrem Einfluss.

In ähnlicher Weise wie empathische Prozesse, die ihren Ursprung im Menschsein selbst haben, in einen analogen Bezug zu literarischen Leseprozessen gebracht werden können, ist davon auszugehen, dass für das Teilphänomen Ekpathie Vergleichbares gilt. Unter Rückgriff auf frühere kompetenzorientierte Modellierungen<sup>37</sup> möchte ich diese nunmehr explizit um ekpathische Teilkompetenzen erweitern, bevor ich dann potenzielle – in unterrichtlichen Zusammenhängen möglicherweise intersektional wirksame – literarische Leseprozesse aufzeige:

---

<sup>36</sup> ‚Fremd‘ ist ein schillernder, in pädagogischen und didaktischen Zusammenhängen nur schwerlich zu fassender Terminus; hier erscheint es mir nicht geboten, ihn zu problematisieren respektive zu spezifizieren. Siehe hierzu zuletzt die literaturdidaktische Monografie von Nicola Mitterer: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld 2016.

<sup>37</sup> Cf. Olsen: Das Phänomen ‚Empathie‘; Olsen: Privileg.



Teildimension 1: Wahrnehmung	Teildimension 2: Annäherung und Zurückweisung
Leser:innen sind dazu in der Lage ...	Leser:innen sind dazu in der Lage ...
1 A ... emotionale Zustände von Figuren wahrzunehmen, die ihrer Alltagserfahrung entsprechen und die allgemein erwartbar sind; hierbei kann es sich auch um Zustände handeln, die in einen möglicherweise problematischen Zusammenhang mit dem eigenen Gefühlshaushalt geraten könnten.	2 A ... sich einen emotionalen Zustand einer literarischen Figur zu vergegenwärtigen und sich diesem kurzzeitig zu nähern oder ihn (explizit) von sich zu weisen.
1 B ... emotionale Zustände von Figuren wahrzunehmen, die aus dem Verhalten und/oder den Erfahrungen der jeweiligen Figur erschließbar sind. Sie können die erfassten Emotionen durch den äußeren Ablauf der Handlung begründen. Hierbei kann es sich auch um Zustände handeln, die in einen möglicherweise problematischen Zusammenhang mit dem eigenen Gefühlshaushalt geraten könnten.	2 B ... sich verschiedene emotionale Zustände einer oder mehrerer Figuren zu vergegenwärtigen, sich diesen anzunähern und sie aufeinander zu beziehen; dabei ist eine Bezugnahme auch dann möglich, wenn bestimmte Gefühlslagen explizit zurückgewiesen werden.
1 C ... unterschiedliche emotionale Zustände von Figuren wahrzunehmen und auf spezifische externe Zustände zu beziehen; hierbei kann es sich auch um Zustände handeln, die in einen möglicherweise problematischen Zusammenhang mit dem eigenen Gefühlshaushalt geraten könnten.	2 C ... im Zusammenhang mit ihrer Annäherung mögliche Ursachen für das Verhalten einer oder auch mehrerer Figuren, die im Inneren dieser liegen, aufzuzeigen; dies ist auch dann möglich, wenn eine deutliche Abgrenzung zu entsprechenden eigenen Emotionen vorgenommen wird.

Tabelle 1: Niveaustufen literaturbezogener Empathie und Ekpathie

In der Literaturdidaktik wurden ekpathische Teilprozesse bisher noch nicht eingehend thematisiert. Selbst in der einschlägigen Monografie von de la Camp<sup>38</sup> scheint nicht einmal im Ansatz die Möglichkeit eines Nicht-einfühlen-Wollens auf – die Autorin spricht mithin lediglich von empathierelativierenden Aspekten:<sup>39</sup> Sie hat durchgängig einzig das Fördern empathischer Prozesse im Blick; eine Problematik, die – wie weiter unten noch aufgezeigt werden

<sup>38</sup> Cf. de la Camp: *Empathie*.

<sup>39</sup> Cf. ebd., S. 291ff.

wird – insbesondere auch in Bezug auf Literaturlehrende und ihren konkreten Unterricht weitreichende, intersektional bedingte Folgen nach sich ziehen kann. Deshalb war es längst überfällig, die bisher lediglich empathiebezogenen Niveaustufen<sup>40</sup> um das Phänomen Ekpathie zu erweitern und sie auf der Basis intersektionalitätsorientierter Annahmen produktiv weiter- und zusammenzudenken.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die theoretisch skizzierten Phänomene an einem literarischen Beispiel zu veranschaulichen.

### 3 Veranschaulichung

Da davon auszugehen ist, dass literaturbedingte empathische und ekpathische Prozesse im Prinzip durch so gut wie jedes erzählende literarische Werk evoziert werden können, wurde hier zur Veranschaulichung kein bestimmtes literarisches Werk bewusst ausgewählt, sondern ein Text aus dem Bereich der Jugendliteratur quasi zufällig herangezogen.<sup>41</sup>

Die Veranschaulichung empathischer und ekpathischer Prozesse während des Lesens geschieht im Folgenden zuvörderst aus (modifizierter) wirkungsästhetischer Perspektive in hinlänglich bekannter Iser'scher Tradition.<sup>42</sup> Auch wenn hier kein Raum ist, um die meines Erachtens für literaturdidaktische Kontexte längst überfällige Modifikation dieses traditionellen Ansatzes auch nur zu umreißen, muss Folgendes kurz angemerkt werden. Es liegt auf der Hand, dass zwischen entsprechenden literaturtheoretischen (Wirkungsästhetik: ‚impliziter‘ Leser<sup>43</sup> beziehungsweise ‚Idealleser‘) und empirischen Ansätzen (Rezeptionsforschung: ‚reale‘ Leser:innen) eine eklatante, erkenntnishindernde Lücke klafft, die auf den nächsten Seiten versuchsweise ein Stück weit insofern geschlossen werden soll, als beim Analysieren neben eingeschriebenen Lesern auch (mehr oder weniger) konkrete zukünftige Leser:innen (hier: Schüler:innen) in den Blick genommen werden.<sup>44</sup> Eine derartige Vorgehensweise ist

---

<sup>40</sup> Cf. Olsen: Das Phänomen ‚Empathie‘; Olsen: Privileg.

<sup>41</sup> Textnahe Veranschaulichungen ausschließlich empathischer Prozesse beim Lesen finden sich in Olsen: Privileg, S. 53ff.

<sup>42</sup> Cf. Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens*. München 1976.

<sup>43</sup> Da es sich beim ‚Leser‘ im wirkungsästhetischen Sinne lediglich um ein theoretisches Konstrukt handelt, wird hier und im Folgenden bei vergleichbaren Verwendungsweisen keine gendersensible Sprache Anwendung finden (können).

<sup>44</sup> De la Camp (*Empathie*, S. 315) weist in Bezug auf literaturdidaktisch motivierte Analysen des empathischen Wirkungspotentials literarischer Texte auf die Notwendigkeit hin, dabei auch den entsprechenden Ist-Zustand jeder einzelnen Schülerin beziehungsweise jedes einzelnen Schülers in den Blick zu nehmen. Dieser überaus begrüßenswerte Hinweis reicht meines Erachtens jedoch weder für empathisch noch für ekpathisch orientierte Ansätze aus: Darüber hinaus müssen Analysierende grundsätzlich auch und zunächst einmal vorrangig *mögliche* Leser:innenreaktionen herausarbeiten, um sich adäquat dem gesamten Spektrum potentieller individueller Entgegnungen annähern zu können. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass de la Camps Monografie unter anderem auch deshalb für das Phänomen Empathie beim literarischen Lesen Gewinn bringend ist, da sie

theoretisch noch nicht ausreichend modelliert<sup>45</sup> – tatsächliche Schritte in diese Richtung finden sich jedoch auch zum Beispiel in Planungsdokumenten für schulische Literaturstunden; sinnvolle theoretische Anknüpfungspunkte außerhalb der traditionellen Wirkungsästhetik können daneben in den literaturdidaktischen Erwägungen von Rank/Bräuer (2008) und Bräuer/Wiprächtiger-Geppert (2019) aufgespürt werden.

Der Jugendroman *Neumond*<sup>46</sup> wirft einen Blick auf ein paar Monate einer sehr ungewöhnlichen Freundschaft zwischen drei pubertierenden Jugendlichen (Jonas, Yannik und Chang). Sie lernten sich ein paar Jahre zuvor an einem Neumondtag auf einer Waldlichtung kennen – genau in dem Moment, als ein Meteorit an diesem Ort einschlug. Seitdem sind die äußerst unterschiedlichen Protagonisten unzertrennlich. Obwohl sie ihre Freundschaft auf der Grundlage vieler ‚Gesetze‘ und Rituale abgesteckt haben, fällt es ihnen zunehmend schwer, diese auch durchgehend aufrecht zu erhalten (zum Beispiel die selbst auferlegte Regel, miteinander keinen sexuellen Kontakt zu haben). Als Yannik unheilbar an Krebs erkrankt, wird das Leben der drei Freunde umgekrempelt und alle gehen mit der Tatsache, dass er bald sterben wird, anders um. Nach seinem Tod erfährt die Freundschaft zwischen Chang und Jonas noch einmal eine besondere Wertigkeit, indem sie sich darum bemühen, die Asche von Yannik ins Weltall befördern zu lassen.

Im Folgenden werden drei Textbeispiele vorgestellt, an denen recht unterschiedliche potenzielle Teilprozesse veranschaulicht werden. Während das erste Beispiel dazu dienen soll, potenzielle ekpathische Prozesse beim literarischen Lesen vorzustellen, die in Bezug auf den ausgewählten Textabschnitt einigermaßen offenkundig erscheinen, verdeutlichen die weiteren Beispiele die enge und auch mithin widersprüchliche Verwobenheit von Empathie und Ekpathie. Im sich anschließenden didaktischen Kapitel werden dann hierzu entsprechende lehrer:innenseitig bedingte Intersektionalitätsbezüge hergestellt.

### 3.1 Totos Dumpfheit

Toto ist ein Junge außerhalb des Freundeskreises der Protagonist:innen, der sich in einem erweiterten, vornehmlich schulischen Umfeld bewegt. Die Leser:innen erfahren nur sehr wenig von ihm; diese geringen Informationen sind nicht dazu geeignet, Sympathie erwecken zu können – etwa: „klein und bullig, kurze Stirn“.<sup>47</sup> Es wird deutlich, dass Toto sich ‚vom Leben‘ ungerecht behandelt fühlt und immer wieder mit seiner problematischen Art aneckt. Eines Tages begleitet er Anna (ein Mädchen aus Yanniks Klasse, in die sowohl Toto als auch Yannik

---

unterschiedliche sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene, mit denen den Leserinnen und Lesern Emotionen präsentiert werden können, thematisiert und aufzeigt. Cf. ebd., S. 274ff.

<sup>45</sup> Erste Ansätze hierzu finden sich allerdings bei Iris Bäcker: *Der Akt des Lesens – neu gelesen. Zur Bestimmung des Wirkungspotentials von Literatur*. Paderborn 2014.

<sup>46</sup> Anja Kömmerling/Thomas Brinx: *Neumond*. Stuttgart 2008.

<sup>47</sup> Ebd., S. 49.

verliebt sind) zu einem Basketball-Spiel: Während des Spiels muss Toto allerdings feststellen, dass Anna sich ausschließlich für Yannik interessiert. In diesem Zusammenhang ‚schnappt‘ sich die ebenfalls anwesende Chang plötzlich Toto, um mit ihm wegzugehen und – dies wird den Leserinnen und Lesern ein paar Seiten später verdeutlicht – sexuell aktiv zu werden. Obwohl Changs besonderes Verhältnis zur Sexualität erst im zweiten Beispiel (siehe unten) näher erläutert werden soll, sei hier bereits angemerkt, dass sie zu den jungen Männern, mit denen sie schläft, zumeist keinerlei emotionale Bindung aufbauen kann. Darunter leidet auch Toto, der sich deshalb schließlich an ihr rächen möchte:

Toto hatte sich eine besonders dunkle Nacht ausgesucht. Eine Nacht vor Neumond. Obwohl sich kein einziges Wölkchen auf den Weg gemacht hatte, war der Himmel dunkel. Die Sterne hielten sich heute zurück. Toto war das gerade recht. Ganz in Schwarz, eine Wollmütze bis tief in die Stirn gezogen, lief er die vornehme Straße entlang, an deren Ende Chang wohnte. Seine Chang. Diese wahnsinnige Chinesin, die ihm auf dem Jägerstand den Marsch geblasen und ihn so für immer in ihren Bann gezogen hatte. Sie wusste es noch nicht, aber sie war für ihn bestimmt, und er für sie. Das würde er ihr beweisen, ihr und Yannik, über den man jetzt ja nicht mehr schlecht reden durfte. Trotzdem, am Ende des Tages würde er schon sehen, dass Toto keine Eintagsfliege war. So schnell gab er nicht auf und eine Schatztruhe, welcher Art auch immer, würde der ihm nicht mehr vor der Nase wegschnappen. Konnte er ja auch nicht mehr. Yannik hatte Krebs, war außer Gefecht gesetzt und deswegen zu besiegen. Totos Mitleid hielt sich in Grenzen. Ganz allein für sich verschwendete er keinen Gedanken an ihn. Aber er war der Weg zu Chang.

„Wie geht es Yannik?“, hatte er ihr gesimt und sie hatte das erste Mal geantwortet. Toto wertete das als eindeutiges Zeichen für eine weiche Stelle in ihrem Herzen, durch die er schlüpfen und sich festsetzen konnte. Wenn sie wirklich nichts von ihm wollte, hätte sie nicht geantwortet. Daran gab es keinen Zweifel.

Er ging genau in der Mitte der Straße. Hier war er für die Bewegungsmelder nicht zu erreichen, die automatische Alarmbeleuchtung sprang nicht an. Er setzte seine Füße, ganz gegen seine Art, vorsichtig auf, auch damit der Inhalt seines Rucksacks nicht aneinanderschlug und der Lärm ihn verriet.

Geradewegs steuerte er auf das große Tor zu, das den Weg durch die Mauer zu Chang frei machen konnte. Dort angekommen, setzte er seinen Rucksack ab und knotete ihn vorsichtig auf. Er wusste, was zu tun war, und brauchte keine Sekunde mehr zu überlegen.<sup>48</sup>

Nach einer im Roman an dieser Position gesetzten Leerzeile wird ein anderer Handlungsstrang wieder aufgenommen: Die Leser:innen erfahren nunmehr von Yanniks Operation. Der hier zitierte, ebenfalls durch eine (vorangestellte) Leerzeile typographisch gesondert gesetzte Textabschnitt ‚wirft‘ sie recht unvermittelt in eine mehrfach düster markierte Szenerie („besonders dunkle Nacht“, „war der Himmel dunkel“, „Ganz in Schwarz“), die allein schon dadurch eine geeignete Rahmung dafür schafft, dass ein Teil der Leser:innen sich ein Stück weit vom hier Erzählten zu distanzieren vermag. Gerade die intensive interne Fokalisierung, die an einigen Stellen durch das Vorkommen erlebter Rede (zum Beispiel: „Das würde er ihr

---

<sup>48</sup> Ebd., S. 144f.

beweisen [...]“) besonders deutlich zum Vorschein kommt, und die in literarischen Texten nicht selten eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass Leser:innen überhaupt eine bestimmte Nähe zu einer literarischen Figur aufbauen können, kann hier entgegengesetzt funktionieren: Für die flach gezeichnete Figur Toto wird von einem Großteil der jungen Leser:innen nicht nur wenig Sympathie aufgebracht werden können (siehe oben), sondern es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass sie aktiv die wahrgenommenen Emotionen, die hier mit der Figur in einen engen Zusammenhang gebracht werden müssen, weitestgehend von sich selbst wegzuschieben versuchen. Diese umfassen nämlich einerseits – zumeist unterstützt durch das Mittel der gleichzeitigen Narration – sogleich einen im ersten Satz zum Ausdruck kommenden kalkülhaften, bedrohlich wirkenden Geisteszustand („ausgesucht“) und andererseits etwas ungemein Possessives („Seine Chang.“), das vor dem Hintergrund des Gesamteindrucks obsessionsähnliche Züge aufweist. Gerade das durchaus normabweichende Besitzdenken Totos wird gleich danach noch einmal deutlich durch den folgenden Satz nicht nur unterstrichen, sondern verstärkt: „Sie wusste es noch nicht, aber sie war für ihn bestimmt, und er für sie.“ – Unmittelbar daran schließt sich die bereits oben zitierte Phrase „Das würde er ihr beweisen [...]“ an.

Jugendliche, die im ethischen Sinne grundsätzlich Achtung vor jedem Menschen haben (möchten) und damit den Anspruch an sich haben, die Würde eines anderen nicht verletzen zu wollen, werden nicht umhinkommen, im ekpathischen Sinne die sicherlich als fremd erachteten Gefühle der Figur Toto insbesondere aus Gründen des Selbstschutzes scharf zurückzuweisen, um sich von ihnen abzugrenzen. Eine Bestätigung für das aktive Rückführen der problematischen Emotionen zur literarischen Figur selbst können Leser:innen zum Beispiel auch durch Totos explizit zur Schau getragene Mitleidlosigkeit („Totos Mitleid hielt sich in Grenzen. Ganz allein für sich verschwendete er keinen Gedanken an ihn.“) erhalten, die bei ihm noch jeden letzten Zweifel an der Soziopathie dieser Figur auszuräumen vermag.

### 3.2 Changs Sexualität

Die Figur Chang ist die wohl interessanteste Figur des Jugendromans, weil ihr Charakter (scheinbar) widersprüchlich und überaus komplex präsentiert wird. Die Leser:innen erfahren von ihr erst nach etwa zwei Dutzend Seiten Näheres, nachdem Jonas und Yannik bereits früher vorgestellt wurden; die beiden Freunde wollen sie an einem zunächst nicht näher bestimmten Ort abholen:

Der Typ, mit dem sie bis eben Sex hatte, kam herausgestürmt, während er sich gerade noch die Unterhose hochzog.

„Chang, du kannst doch nicht einfach gehen. Wir sind noch nicht fertig.“

Die schöne Chinesin würdigte ihn keines Blickes. „Du bist doch gekommen, oder nicht?“

„Ja, aber ...!“

„Dann sind wir fertig!“

Sie fühlte nichts, sehnte nur Yannik und Jonas herbei, die anderen zwei Außerirdischen, die keine Fragen stellten und nichts wollten. Einfach nur da waren. Keine Berührung, kein Sex und doch tiefste Nähe. Ihr Halt, ihre Familie, ihr Leben.

Okay, sie hatte Sex mit dem Typen gehabt. Es war nicht wirklich schwer gewesen, ihn zu erobern. Nur ein Ausrutscher.

Er packte sie am Henkel ihrer Tasche und hielt sie fest.

„Chang, ich liebe dich!“

Chang riss sich ungeduldig los.

„Das hat nichts mit Liebe zu tun. Das war Sex, okay? Das Ding ist durch! Und jetzt geh ins Haus, bitte, ich bin verabredet!“<sup>49</sup>

Um es noch einmal explizit hervorzuheben: Diese unzweifelhaft als dramatisch in jeglichem Wortsinne zu qualifizierende Szene ist Changs erster größerer Auftritt in dem Jugendbuch. Die Leser:innen haben bis zu diesem Zeitpunkt zwei Jungen etwas näher kennengelernt, die zwar durchaus einige Besonderheiten – körperlicher und/oder charakterlicher Natur oder auch bezogen auf ihr häusliches Umfeld – aufweisen, aber die Konfrontation mit dieser Szene wird sicherlich für die meisten jugendlichen Leser:innen eine sehr ungewöhnliche Erfahrung darstellen: Eine „schöne Chinesin“<sup>50</sup>, die lediglich zu Beginn des Romans kurz erwähnt wurde, hat dem Anschein nach soeben Geschlechtsverkehr mit einem nicht näher beschriebenen Mann gehabt und es wird sehr deutlich, dass sie diesen Akt mit keinerlei Emotionen verbindet. Zusätzlich erfahren die Leser:innen, dass Chang den geschlechtlichen Verkehr recht abrupt beendet haben muss („während er sich gerade noch die Unterhose hochzog.“) – vermutlich, um sich vereinbarungsgemäß mit ihren Freunden pünktlich treffen zu können.

Auch wenn davon auszugehen ist, dass ein unbestimmbarer Anteil der empirischen jungen Leser:innen bereits sexuelle Kontakte im weitesten Sinne gehabt haben mag: Die allermeisten Jugendlichen erleben offenbar mit frühestens siebzehn Jahren ihren ersten sexuellen Kontakt – Geschlechtsverkehr in einem jüngeren Alter stellt eher die Ausnahme dar.<sup>51</sup> Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht unwahrscheinlich, dass bei einem nicht unerheblichen Teil der jugendlichen Leser:innen durch diese Erstbegegnung trotz oder vielmehr gerade wegen der auch vorhandenen internen Fokalisierung („Sie fühlte nichts, [...]“.) keine tieferen empathischen Prozesse ausgelöst werden, denn mindestens in jüngeren Jahren orientieren Menschen sich tendenziell noch stärker am Ideal der so genannten romantischen Liebe<sup>52</sup> – hier bezogen

---

<sup>49</sup> Ebd., S. 25f.

<sup>50</sup> Das (leicht und grundsätzlich zu vermeidende) Fokussieren auf ‚Rasse‘ ist zweifellos auch dann als rassistisch zu qualifizieren, wenn es – wie hier – in vermeintlich wohlwollend-ankennender Intention geschieht.

<sup>51</sup> Cf. Statista Research Department: Anteil der Jugendlichen, die bereit zum ersten Mal Geschlechtsverkehr hatten, 12.05.2009, in: *Portal Statista*, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6728/umfrage/jugendliche-die-bereits-geschlechtsverkehr-hatten/>, 16.09.2021.

<sup>52</sup> Cf. Max Haller: Was ist Liebe? Ein wirklichkeitssoziologischer Zugang zu einem vernachlässigten Thema, in: Heinz-Jürgen Niedenzu/Helmut Staubmann (Hg.): *Kritische Theorie und Gesellschaftsanalyse*. Innsbruck 2016, S. 153–176, hier S. 168f.; dem nunmehr seit vielen Jahrzehnten bis heute

auf den Aspekt der Verknüpfung von sexueller Beziehung und Zuneigung –, so dass die Nicht-Emotionen von Chang zwar vielleicht unter größten kognitiven Anstrengungen noch einigermaßen adäquat wahrgenommen werden können.<sup>53</sup> Eine wie auch immer geartete tiefere, emotional-empathische Annäherung an einen figurenbezogenen Zustand des Nicht-Fühlens erscheint über ein diesbezügliches Wahrnehmen hinaus jedoch nur schwerlich vorstellbar; unterstützt wird dies textseitig durch eine entsprechende Verortung sowohl im narrativen als auch dramatischen Modus.

Dieses wirkungsästhetische Szenario könnte also die Grundvoraussetzung für das Freisetzen ekpathischer Prozesse bei einem selbstverständlich nicht näher bestimmbareren Anteil der empirischen Leser:innenschaft umreißen: Wenn derart veranschlagte Leser:innen auf den zitierten Textabschnitt trafen, könnte das dazu führen, dass gerade dieses Nichtfühlen der Protagonistin – damit erweitere ich die Überlegungen von González de Rivera y Revuelta, der die explizierte Abwesenheit von Emotionen als Folie für ‚eigenes‘ (hier: leser:innenbezogenes) Nichtfühlen zumindest nicht explizit in den Blick genommen hat – mit einer Abwehrreaktion ‚quittiert‘ wird. Der zu vergegenwärtigende Zustand des Nichtfühlens einer literarischen Figur in diesem speziellen, sexualisierten Kontext könnte somit bewusst nicht zugelassen und zum Schutz der eigenen Wertvorstellungen abgewehrt werden. Dadurch könnte eine deutliche Abgrenzung zu eigenen beziehungsweise sogar darüber hinaus auch lediglich als wünschenswert bewerteten Gefühlen gewährleistet werden: Die Leser:innen beließen folglich das Nichtfühlen bei der literarischen Figur – Chang – selbst. Diese Fähigkeit, die eigenen momentanen (hier: moralischen) Grundüberzeugungen schützen zu wollen, ist nicht zu unterschätzen; González de Rivera y Revuelta spräche hier sicherlich entweder von einer Abwehr einer projektiven Identifikation oder aber auch von der Kompetenz, eine derartige Identifikation wieder ‚loszuwerden‘. Äußerst interessant in diesem Zusammenhang erscheint auch die weiterführende Frage, ob respektive wie die Leser:innen das Kennenlernen der Möglichkeit des Nichtfühlens in Bezug auf menschlichen Geschlechtsverkehr langfristig in ihre Wertvorstellungen einzubauen vermögen – eine hier nicht nur aus Platzgründen nicht weiter zu diskutierende Frage.

An diesem Beispiel sollte deutlich geworden sein, dass im Kontext literarischen Lesens figurenbezogene Ekpathie, die stets auch in einem bestimmten – mehr oder weniger deutlichen – Zusammenhang mit übergreifenden empathischen Prozessen zu verorten ist, weder grundsätzlich als wünschenswert noch als plan- oder gar evozierbar erscheint. Sie ist jedoch aus literaturdidaktischer Sicht respektive Verantwortung als eine von vielen Möglichkeiten, wie auf literarische Texte reagiert werden kann, insbesondere im Kontext literaturunterrichtlicher Planungen in Erwägung zu ziehen. Daneben kommt in diesem Beispiel ganz besonders zum Tragen, dass in derartigen speziellen textuellen Zusammenhängen auch sehr gegensätzliche

---

vorherrschenden Sexualitätskonzept sind Liebe, Zärtlichkeit und Treue inhärent: Eva Flicker: *Liebe und Sexualität als soziale Konstruktion. Spielfilmromanzen aus Hollywood*. Wiesbaden 1998, S. 38.

<sup>53</sup> Hieran wird deutlich, dass ein adäquates *Wahrnehmen* von Emotionen nicht nur eine Teilfähigkeit literaturbasierter Empathie, sondern gleichermaßen auch von ekpathischen Prozessen, die sich auf literarische Texte beziehen, sein muss.

Leser:innenreaktionen einkalkuliert werden müssen. Denn unter bewusster Ignorierung möglicher eigener (hier: lehrer:innenseitiger) moralischer Vorstellungen beispielsweise wären hier natürlich auch solche jungen Leser:innen in Betracht zu ziehen, die Liebe und Sexualität als völlig voneinander zu trennende Bereiche des menschlichen Lebens auffassten und deshalb zumindest während dieser literarischen Szene deutlich empathisch auf die Figur Chang reagierten, indem sie – auch wenn das zunächst widersprüchlich erscheinen mag – eine starke emotionale Nähe zum temporären Nicht-Fühlen Changs verspürten. Schließlich müsste hierbei dann weiterhin beachtet werden, dass eine grundsätzliche leser:innenseitige Haltung jedoch von Changs wiederum deutlich unterschieden werden sollte. Die literarische Figur selbst hat nämlich – dies wird den Leserinnen und Lesern zum Ende des Romans hin deutlich – nicht immer eine derart rigorose Einstellung zu ihrem eigenen Sexualverhalten.

Im Anschluss an die intensive Begegnung mit der literarischen Figur Chang erhalten die Leser:innen nach und nach weitere Informationen zu ihr, die bestens dazu geeignet erscheinen, bei ihnen Sympathie zu erzeugen: Zum Beispiel wird recht ausführlich erzählt, wie es dazu kam, dass Chang als chinesisches Waisenkind nach Deutschland in eine Pflegefamilie gelangte. Diesbezüglich ist es eine interessante Frage, ob sich die oben umrissene – etwaige – ekpathische Haltung von Leserinnen und Lesern mit dem Fortgang der Erzählung insofern modifizieren könnte, als sich bei ihnen sukzessive ein letztlich revidierender Umschlag hin zu diesbezüglichen empathischen Prozessen einstellte. In Bezug auf das hier ausgewählte Beispiel müsste sich bei den zuerst veranschlagten (empirischen) Leserinnen und Lesern also das Ablehnen der Haltung Changs zu Liebe und Sexualität nicht nur relativieren, sondern ins Gegenteil verkehren. Wenngleich ein solcher Vorgang selbstverständlich im Bereich des Möglichen liegen mag, erscheint er zumindest hier äußerst unwahrscheinlich, denn mit dieser Annahme überschätzte man wohl in einem fragwürdigen Ausmaß die Wirkmächtigkeit literarischer Texte auf einen höchstpersönlichen, intimen Bereich: Warum sollten Leser:innen ihre grundlegenden Vorstellungen zu bestimmten Teilbereichen ihrer Sexualität lediglich auf Grund einer zunehmenden Sympathie einer literarischen Figur gegenüber aufgeben?

Dennoch sollte natürlich nicht vergessen werden, dass jegliche Auseinandersetzung mit anderen Haltungen/Einstellungen etc. – in literaturdidaktischen Kontexten zumeist unter ‚Fremdverstehen‘<sup>54</sup> subsumiert – in jedem Fall langfristige persönlichkeitsverändernde Prozesse anstoßen kann. Um auf das Beispiel zurückzukommen, ist es allerdings auch nicht auszuschließen, dass Leser:innen zwar durchaus hinsichtlich der neu kennengelernten Aspekte einer literarischen Figur (Stichwort: Waise) empathisch (re-)agieren könnten, dass aber der oben skizzierte ekpathische Teilprozess dadurch dennoch keine nachträgliche ‚Korrektur‘ erführe. Diese stärker wahrscheinlich erscheinende Möglichkeit verdeutlicht die besondere Natur empathischer und ekpathischer Prozesse: Obwohl sie sich dem Anschein nach vollständig ausschließen (und dies in wahrscheinlich nicht wenigen Fällen sicherlich auch der Fall sein wird), sollte einer komplex(er) gezeichneten literarischen Figur durchaus die Potenz zuerkannt werden, bei bestimmten Leserinnen und Lesern miteinander verbundene empathische und ekpathische Teilprozesse hervorzurufen.

---

<sup>54</sup> Siehe hierzu Anmerkung 36.



### 3.3 Jonas' Grenzwertigkeit

Bei dem letzten Beispiel wird deutlich, dass ekpathische Prozesse häufig wohl nur einen kleineren Teil der Leser:innenschaft betreffen. Vor dem sogleich zitierten Textabschnitt hatte Jonas das Schnellrestaurant aufgesucht, in dem Chang bedient. Dort angekommen, musste er ihr und dem Restaurantbesitzer dabei helfen, drohende Schäden eines Wasserrohrbruchs so weit wie möglich abzuwenden. Während Jonas den Versuch unternahm, unter größten Schwierigkeiten einen Wasserhahn abzudrehen, klingelte sein Mobiltelefon und Yanniks Mutter teilte ihm mit – dies erschließt sich den Leserinnen und Lesern ein wenig später –, dass das Bein ihres Sohnes amputiert werden musste. Daraufhin stürzt er aus dem Restaurant:

Jonas raste davon, setzte die pitschnasse BimBim ins Körbchen und trat in die Pedale, holte alles aus sich heraus.

Er durchquerte die ganze Stadt und wieder zurück, er war schneller als der Schall und immer, wenn er nicht mehr konnte, blieb er mit seinem Fahrrad genau vor dem Krankenhaus stehen, in dem Yannik lag und nur noch ein Bein hatte. Es war nicht möglich. [...] Jonas' sechster Zeh brannte wie Feuer. Er fuhr weiter. Andere Richtung. BimBim beschwerte sich lautstark, aber Jonas hörte es gar nicht. Und als merkte sie, dass sie im Moment einfach nichts zu melden hatte, gab sie auf, ganz gegen ihre Art, rollte sich im Körbchen zusammen und versuchte, sich selbst zu wärmen. Als Jonas das fünfte Mal vor dem Krankenhaus stoppte, war der Himmel dunkler geworden. Das Strahlen des Tages hatte sich gelegt und sanft kam der Abend um die Ecke. Jonas schaute auf die Uhr. Langsam Zeit, sich Richtung Wald zu begeben. Aber auf einmal war er wie festgeklebt. Er starrte mit tiefem Schmerz auf das Gebäude, in dem sein Freund lag, mit dem untrüglichen Gefühl zu fühlen, was der fühlte.<sup>55</sup>

Es liegt auf der Hand, dass die meisten Leser:innen trotz der hier nur angedeuteten Gefühlslage diese umfassend und eindeutig wahrnehmen und adäquat erkennen werden.<sup>56</sup> Ihnen wird nämlich unmissverständlich vor Augen geführt, dass der Junge im Prinzip ziellos unter größter Kraftanstrengung sehr schnell und möglicherweise auch waghalsig mit seinem Fahrrad durch die Gegend fährt – und immer wieder vor dem Krankenhaus, in dem sich sein todkranker Freund aufhält, kurz anhält. Gerade durch das Aussparen der hinter diesen verzweifelten, ins Leere laufenden Handlungen sich verbergenden tatsächlichen Emotionen werden die Leser:innen in einem besonderen Maße dazu angeregt, sich diese imaginativ zu vergegenwärtigen: Jonas leidet physisch und psychisch äußerst stark unter der unerwarteten Nachricht, dass seinem Freund Yannik das Bein operativ entfernt werden musste. Seine über Gebühr aktiven, ziel- und planlosen Taten offenbaren sich als ein Kompensationsversuch, irgendwie

<sup>55</sup> Kömmerling/Brinx: *Neumond*, S. 155; erwähnt sei in diesem Zusammenhang der interessante Bezug, dass hier im literarischen Text selbst das Phänomen der emotionalen Beteiligung thematisiert wird.

<sup>56</sup> De la Camp (*Empathie*, S. 281) weist in ihrer Studie explizit darauf hin, dass Leserinnen und Lesern Emotionen literarischer Figuren mitunter auch lediglich über ihr Handeln präsentiert werden.

die seelischen und körperlichen Schmerzen mit Hilfe einer völligen Verausgabung aushalten zu können.<sup>57</sup> Gerade das Nichtaufzeigen konkreter innerer Gefühlsregungen schafft einen wirkungsästhetisch bedeutsamen Resonanzboden für die Reaktionen der Leser:innen. Ein Großteil von ihnen wird möglicherweise dazu angeregt werden, sich ein Stück weit diesem emotionalen Ausnahmezustand anzunähern.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass gerade jüngere Leser:innen auf Grund eines in der Regel naturgemäß nicht so reichen und ausdifferenzierten Erfahrungsschatzes noch nicht in der Lage dazu sind, sehr weit in diesen überaus problematischen und auch nicht ungefährlichen emotionalen Ausnahmezustand vorzudringen: Dieser Umstand schützt sie letztlich interessanterweise jedoch davor, mit etwaigen Folgen einer zu intensiven empathischen Beteiligung umgehen zu müssen: Diese Leser:innen geraten also eher nicht in die vielleicht als misslich empfundene Lage – und sind folglich davon ‚befreit‘, aktiv ekpathisch reagieren zu müssen. Allerdings ist es auch durchaus vorstellbar, dass solche Leser:innen auf diesen Text stoßen, die bereits vergleichbare Gefühlslagen durchleben mussten und daher vor einem völlig anderen Problem stehen. Dieses könnte sich derart auswirken, dass sie äußerst intensiv in den Gefühlszustand von Jonas hineingezogen werden könnten: Und zwar vielleicht sogar so stark, dass es zu Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen eigenen und figurenbezogenen Emotionen kommen könnte. Insbesondere diejenigen, die von dieser Gefahr wissen – durch entsprechende Vorerfahrungen –, werden sich womöglich bewusst dagegen ‚stemmen‘, der Figur Jonas in diesem Augenblick zu nahe zu kommen und sich ‚mitreißen‘ zu lassen. Sie werden folglich nicht umhinkommen, sich vehement aktiv gegen eine Übertragung dieser starken Gefühle abzugrenzen und sie explizit in die literarische Figur zurückzuführen. Sie müssten sich bei diesem Versuch vielleicht deutlich und wiederholt in Erinnerung rufen, dass die hier literarisch dargestellten Gefühle als fremd zu qualifizieren sind. Dieses Abgrenzen und Zurückweisen respektive -führen und ein damit auch verbundenes Hintanstellen sind mögliche ekpathische Teilprozesse, die zwar unmittelbar mit empathischen Phänomenen zusammenhängen, jedoch in theoretischer Hinsicht auch deutlich von diesen abgegrenzt werden müssen, da sie erst dadurch diskutierbar werden.

#### 4 Didaktische Implikationen für einen intersektionalitätssensiblen Literaturunterricht

Empathie ist in Bezug auf literarisches Lesen ein Konstrukt, das sowohl in literaturdidaktischen Zusammenhängen als auch in konkreten unterrichtspraktischen Kontexten – zuvörderst in entsprechenden Planungsunterlagen – häufig eine Rolle spielt. Wie oben bereits ausgeführt, wird es diesbezüglich jedoch in der Regel kaum tiefergehend theoretisch reflektiert.

---

<sup>57</sup> Ein paar Seiten weiter wird die Untauglichkeit dieses Versuchs verdeutlicht: „All die Wut, die er beim Fahrradfahren nicht hatte abwerfen können, brach aus ihm heraus.“ Kömmerling/Brinx: *Neumond*, S. 159.

Darüber hinaus werden weder in der fachdidaktischen Theorie noch in der schulischen Praxis ekpathische Teilprozesse in ausreichender Weise problematisiert<sup>58</sup>; mitunter tauchen allerdings zum Beispiel in schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen Wendungen wie „Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich auch zum Protagonisten abgrenzen“ auf.<sup>59</sup> Derartige Spuren aus der Schulpraxis reichen aber natürlich bei weitem nicht aus, um der bisher fachdidaktisch weitestgehend ignorierten Kehrseite der literaturbezogenen Empathie – der Ekpathie – einen angemessenen Stellenwert zukommen zu lassen. Unabdingbar sowohl für eine grundsätzliche theoretische Konsolidierung der engen, interdependenten Zusammenhänge von Empathie und Ekpathie als auch im Hinblick auf entsprechende konkrete Planungen von Literaturunterricht erscheinen wirkungsästhetische Analysen literarischer Texte, und zwar auch mit unmittelbarem Bezug zu etwaigen (mehr oder weniger konkreten) realen Leserinnen und Lesern. Denn erst dadurch – dies ließ sich insbesondere bei dem obigen zweiten Beispiel (Changs Sexualität) deutlich zeigen – ergibt sich die für einen Literaturunterricht mit einem weiten Inklusionsverständnis<sup>60</sup> besonders bedeutsame Chance des Aufdeckens intersektionaler Zusammenhänge. Derartige, didaktisch kaum zu überschätzende Überkreuzungen können nämlich recht verborgen sein und ein lehrer:innenseitiges, komplexitätsreduzierendes Übersehen könnte möglicherweise fatale Auswirkungen nach sich ziehen: Erst eine Vergegenwärtigung des Stellenwerts von Empathie im Vergleich zu ekpathischen Prozessen – Empathie scheint in unserer Gesellschaft per se und mitunter unreflektiert als förderungswürdig zu gelten<sup>61</sup> – offenbart eine intersektionalitätsunsensible Ungleichbehandlung dieser beiden Phänomene in Bildungszusammenhängen. Somit setzt auch eine in Bezug auf Ekpathie entsprechend intersektionalitätssensible und dekonstruktivistisch agierende Literaturdidaktik bei „nicht Gedachtem, aber dennoch stets Vorhandenem“<sup>62</sup> an.

Beim zweiten Textbeispiel konnte aufgezeigt werden, dass unter anderem zwei Rezeptionsphänomene von besonderer Relevanz sein könnten: Erstens deutlich ekpathische Teilprozesse, wenn jugendliche Leser:innen sich bewusst selbstschützend abstoßen vom irritierenden Nichtfühlen der Protagonistin Chang, und zweitens ein paradox erscheinender Aufbau einer bestimmten emotionalen Nähe zu diesem Nichtfühlen auf Grund einer – womöglich – vergleichbaren Sexualität (wobei ein etwaiges Vorliegen einer entsprechenden Analogie natürlich nicht eine Bedingung für den Aufbau dieser emotionalen Nähe sein muss). An dieser zweiten Möglichkeit lässt sich die Bedeutsamkeit des Phänomens der Intersektionalität – hier

---

<sup>58</sup> Während beispielsweise Bettina Hurrelmann in einem älteren Beitrag (cf. Bettina Hurrelmann: Leseförderung, in: *Praxis Deutsch* 21 (1994), H. 127, S. 17–26) das Abgrenzen zu literarischen Figuren noch überhaupt nicht in den Blick nimmt, reißt sie dieses Phänomen ein paar Jahre später (Hurrelmann: Literarische Figuren (2003)) zumindest an; auch Spinner (*Literarisches Lernen*, 2006) erwähnt es zumindest.

<sup>59</sup> Siehe hierzu Anmerkung 3.

<sup>60</sup> Cf. Christiane Hochstadt/Ralph Olsen: *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel 2019.

<sup>61</sup> Siehe hierzu Anmerkung 5.

<sup>62</sup> Tuider: *Dem Abwesenden*, S. 175.

in der Ausprägung als doppelte Diskriminierung in Bezug auf Gender im Zusammenhang mit der immer noch nicht weithin (an)erkannten Intersektionalitätskategorie Sexualität<sup>63</sup> – ein Stück weit veranschaulichen. Wenn man sich nämlich vergegenwärtigt, dass es sich bei den veranschlagten realen Leserinnen um jugendliche Mädchen handeln könnte, liegt es auf der Hand, dass im Literaturunterricht durchaus die Möglichkeit bestünde, diese als Lehrkraft im doppelten Sinne („Mädchen/Frau“ + „Sexualität“) entweder – warum auch immer – wissentlich und willentlich oder aber lediglich auf Grund mangelnder entsprechender Sensibilität zu diskriminieren. Trotz eines aufgeklärten und dem Anschein nach zunehmend gleichberechtigten Lebens in anerkennender Vielfalt in den westlichen Industriestaaten lässt sich unzweifelhaft weiterhin und weithin konstatieren, dass Frauen im Gegensatz zu Männern nicht selten ein anderer – unter anderem ‚defensiverer‘ – Umgang mit ihrer Sexualität zugesprochen respektive mitunter auch noch abverlangt wird.<sup>64</sup> Sollten bei Lehrerinnen und Lehrern, die in ihrer Klasse mit diesem Jugendbuch arbeiten, derartige oder vergleichbare traditionell-kulturell verankerte Stereotype vielleicht auch nur ein Stück weit vorherrschen – und dies ist keine abwegige Vorstellung –, ist leicht vorstellbar, dass derartige Mädchen diesbezüglich bei der Vorbereitung des Unterrichts überhaupt nicht in den Blick gerieten: Diese Nichtbeachtung führte dann zu einer tatsächlichen (möglicherweise sogar doppelten) Benachteiligung – auch und gerade, weil es diesbezüglich natürlich keine entsprechende ‚Förderung‘ von schulischer Seite aus geben kann und darf.

Ein didaktisches Dilemma: Der Literaturunterricht überstiege seine Kompetenzen und Zuständigkeiten, wenn er auf seine Fahne auch noch das Ziel einer aufgeklärt-toleranten Sexualerziehung schriebe, aber von der Auswahl der literarischen Texte hängt dennoch natürlich erstens ab, ob überhaupt und gegebenenfalls inwieweit Schüler:innen jeglicher Klassenstufe mit der sexuellen Vielfalt des Menschen konfrontiert werden.<sup>65</sup> Doch das Thematische der Texte kann aus literaturdidaktisch-inklusive(r) Perspektive eben nur *ein* wichtiger Aspekt sein: Ein zukünftig mindestens ebenso bedeutsamer anderer ist zweitens eine intersektional orientierte Sensibilität von Lehrerinnen und Lehrern, wie sie hier exemplarisch vorgeführt wurde. Dass diese sich neben der menschlichen Sexualitätsvielfalt selbstverständlich auch noch auf viele weitere mögliche Intersektionalitätskategorien zu beziehen hat, soll hier nur noch einmal ausdrücklich erwähnt werden. Es wird für Lehrer:innen nicht möglich sein, stets alle denkbaren und relevanten intersektionalen Zusammenhänge bei der Planung ihres Unterrichts im Vorwege in einem ausreichenden, befriedigenden Maße zu reflektieren – aber ein entsprechendes Streben nach einem zunehmenden Nicht-(mehr-)Ausblenden bestimmter

---

<sup>63</sup> Cf. Helma Lutz/Norbert Wenning: Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten, in: Dies. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, S. 11–24, hier S. 20.

<sup>64</sup> Cf. Andrea D. Bührmann/Sabine Mehlmann: Sexualität: Probleme, Analysen und Transformationen, in: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Frankfurt a. M. 2010, S. 616–624.

<sup>65</sup> Cf. Marcel Bauser/Ralph Olsen/Nadine Seidel: Sexuelle Vielfalt in der Jugendliteratur, in: Christiane Hochstadt/Ralph Olsen (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel 2019, S. 128–142.

Persönlichkeitsanteile der anvertrauten, ausnahmslos als vielschichtig zu betrachtenden Schüler:innen wird in einem zeitgemäßen, inklusiven Deutschunterricht unabdingbar sein, wenn Schule ihre Rolle und ihren Normierungsraum beim Reproduzieren bestimmter Identitäten endlich kritisch reflektieren möchte.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: *Leseräume 2* (2015), S. 6–15.
- Bäcker, Iris: *Der Akt des Lesens – neu gelesen. Zur Bestimmung des Wirkungspotentials von Literatur*. Paderborn 2014.
- Bauser, Marcel/Ralph Olsen/Nadine Seidel: Sexuelle Vielfalt in der Jugendliteratur, in: Christiane Hochstadt/Ralph Olsen (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel 2019, S. 128–142.
- Bischof-Köhler, Doris: Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, in: *Zeitschrift für Psychologie* 202 (1994), S. 349–377.
- Bräuer, Christoph/Maja Wiprächtiger-Geppert: Literarische Erfahrung, in: Christiane Hochstadt/Ralph Olsen (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel 2019, S. 208–224.
- Breithaupt, Fritz: *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin 2017.
- Breyer, Thiemo: Empathie und ihre Grenzen: Diskursive Vielfalt – phänomenale Einheit?, in: Ders. (Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München 2013, S. 13–42.
- Bührmann, Andrea D./Sabine Mehlmann: Sexualität: Probleme, Analysen und Transformationen, in: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Frankfurt a. M. 2010, S. 616–624.
- Camp, Margret de la: *Empathie und Leseverstehen: Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lesens*. Baltmannsweiler 2019.
- Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule*. Baltmannsweiler 1995, S. 45–62.
- Flicker, Eva: *Liebe und Sexualität als soziale Konstruktion. Spielfilmromanzen aus Hollywood*. Wiesbaden 1998.
- Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht, in: Volker Frederking et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler 2010, S. 414–451.
- Haller, Max: Was ist Liebe? Ein wirklichkeitssoziologischer Zugang zu einem vernachlässigten Thema, in: Heinz-Jürgen Niedenzu/Helmut Staubmann (Hg.): *Kritische Theorie und Gesellschaftsanalyse*. Innsbruck 2016, S. 153–176.
- Henschel, Sofie/Thorsten Roick: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45.2 (2013), S. 103–113.
- Hochstadt, Christiane/Ralph Olsen (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel 2019.
- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung, in: *Praxis Deutsch* 21 (1994), H. 127, S. 17–26.

- Hurrelmann, Bettina: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität, in: *Praxis Deutsch* 30 (2003), H. 177, S. 4–12.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens*. München 1976.
- Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M. 1982.
- Kilian, Jörg/Konstanze Marx: Empathie als Kompetenz? Erkundungen zur sprachlichen Konstruktion des ‚Empathie‘-Begriffs im Fokus von Bildung und Schule, in: Katharina Jacob/Klaus-Peter Konerding/Wolf-Andreas Liebert (Hg.): *Sprache und Empathie. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms*. Berlin 2020, S. 489–514.
- Kömmerling, Anja/Thomas Brinx: *Neumond*. Stuttgart 2008.
- Lutz, Helma/Norbert Wenning: Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten, in: Dies. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, S. 11–24.
- Mitterer, Nicola: *Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld 2016.
- Olsen, Ralph: Das Phänomen ‚Empathie‘ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung, in: *Zeitschrift ästhetische Bildung* 1 (2011), <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/41-166-1-PB.pdf>, S. 1–16.
- Olsen, Ralph: Privileg literarischen Lesens: Empathie, in: *Der Deutschunterricht* 3 (2017), S. 48–59.
- Rank, Bernhard/Christoph Bräuer: Literarische Bildung durch literarische Erfahrung, in: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hg.): ‚Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.‘ *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2008, S. 63–88.
- Rivera y Revuelta, José Luis González de: Empatía y ecpatía, in: *Avances en Salud Mental Relacional* 2 (2005), S. 1–8.
- Riegel, Christine: *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld 2016.
- Rietz, Florian: *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Baltmannsweiler 2017.
- Rosebrock, Cornelia: Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung, in: *Didaktik Deutsch* 46 (2019), S. 32–46.
- Schlossberger, Matthias: Den Anderen verstehen und mit ihm mitfühlen, in: Thiemo Breyer (Hg.): *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München 2013, S. 137–159.
- Schmitt, Hanspeter: *Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive*. Freiburg i. Br./Wien 2003.
- Schön, Erich: *Mentalitätsgeschichte des Leseglücks*. Opladen 1996.
- Schulze-Bergmann, Joachim: *Werte im Literaturunterricht. Entwicklungspsychologische Grundlagen, professionelles Lehrverhalten, methodische Schritte zur Arbeit in heterogenen Gruppen*. Frankfurt a. M. 2015.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch* 33 (2006), H. 200, S. 6–16.

- Spinner, Kaspar H.: Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht, in: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler 2016, S. 187–200.
- Staiger, Emil: *Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*. Berlin 1955.
- Statista Research Department: Anteil der Jugendlichen, die bereits zum ersten Mal Geschlechtsverkehr hatten, 12.05.2009, in: *Portal Statista*, 12.05.2009, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6728/umfrage/jugendliche-die-bereits-geschlechtsverkehr-hatten/>, 16.09.2021.
- Tuider, Elisabeth: Dem Abwesenden, den Löchern und Rissen empirisch nachgehen: Vorschlag zu einer dekonstruktivistisch diskursanalytischen Intersektionalitätsanalyse, in: Mechthild Bereswill/Folkert Degenring/Sabine Stange (Hg.): *Intersektionalität als Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*. Münster 2015, S. 172–191.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja/Regula Lüscher-Mathis: Perspektivenübernahme als grundlegende Rezeptionskompetenz beim Verstehen zeitgenössischer Bilderbücher, in: Gabriela Scherer/Steffen Volz/Maja Wiprächtiger-Geppert (Hg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier 2014, S. 59–73.
- Ziegler, Wolfram/Ulrich Hegerl: Der Werther-Effekt. Bedeutung, Mechanismen, Konsequenzen, in: *Nervenarzt* 73.1 (2002), S. 41–49.
- Zillmann, Dolf: Mechanisms of Emotional Involvement With Drama, in: *Poetics* 23 (1994), S. 33–51.