

# **Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit**

**Lothar Bredella †**

Prof. em. Dr. Lothar Bredella ist am 10. Juni 2012 im Alter von 76 Jahren gestorben. Er war von 1972 bis 1975 Professor für Anglistik und Literaturdidaktik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt am Main und von 1975 bis 2004 Professor für Didaktik der Englischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Lothar Bredella war Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Amerikastudien, von 1981 bis 1984 ihr Schatzmeister, von 1984 bis 1987 ihr Vorsitzender. Er war Gründungsmitglied der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, langjähriges Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, in den Jahren 1991 bis 1993 ihr Vorsitzender. Er richtete 1993 den DGFF-Kongress an der Justus-Liebig-Universität in Gießen aus. Darüber hinaus war Lothar Bredella Mitbegründer des Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“, aus dessen Stipendiatenschaft zahlreiche Professorinnen und Professoren der Fremdsprachendidaktik hervorgegangen sind. Den Leserinnen und Lesern der ZFF war Lothar Bredella über viele Jahre als engagierter, argumentationsstarker und vielseitig interessierter Autor bekannt, der mit seinen Beiträgen wichtige Impulse in der Fremdsprachendidaktik, ganz besonders in den Bereichen Literaturdidaktik und interkulturelles Lernen gesetzt hat.

Der hier abgedruckte Aufsatz "Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht: Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit" basiert auf einem Vortrag, den Lothar Bredella Ende letzten Jahres an der TH Aachen gehalten hat. Er reichte ihn im November 2011 bei der Redaktion ein, wir können ihn nun nur noch *posthum* veröffentlichen.

## **1. Einleitung**

Die PISA-Studie hat erreicht, dass dem Lesen verstärkte Aufmerksamkeit zukommt. Doch im Mittelpunkt der gegenwärtigen Diskussion um das Lesen stehen Sachtexte, und Lesekompetenz wird nicht selten auf Informationsentnahme verkürzt. Hinzu kommt eine Verengung des Bildungsbegriffs, wenn Bildung in den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards als Output bestimmt wird und nur noch Inhalte gelehrt und gelernt werden sollen, die "prinzipiell mit Testverfahren erfasst werden können" (BMBF 2003: 19). In einer solchen Situation haben Geschichten bzw. literarische Texte einen schweren Stand. In der Pisa-

Studie ist das Verhältnis von Sachtexten zu Geschichten ungefähr 1 zu 10. Ob dieses Verhältnis gut oder schlecht ist, können wir erst beantworten, wenn wir geklärt haben, was die Lektüre von Geschichten für die geistige Entwicklung der Lernenden leistet. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, wie wir Geschichten lesen. Wenn wir sie wie Sachtexte lesen, können wir auf ihre Lektüre verzichten. Im Rahmen der Pisa-Studie ist ein Auszug aus dem Stück *Amanda und die Herzogin* von Jean Anouilh mit den gestellten Aufgaben veröffentlicht worden. Mit einer Multiple-Choice-Aufgabe wird die Aufmerksamkeit auf die Regieanweisungen gelenkt. Die Aufgabe lautet: "Im Skript des Stückes gibt es außer den Wörtern, die die Schauspieler sprechen, auch noch Anweisungen, die Schauspieler und Theatertechniker ausführen müssen. Wie kann man diese Anweisungen im Skript erkennen?" (PISA 2000: 39). Die richtige Antwort lautet: Regieanweisungen sind kursiv gedruckt. Anschließend wird den Schülern ein Text vorgelegt, in dem verschiedene Theaterberufe definiert werden, und es wird die Aufgabe gestellt, in eine Tabelle, in der die Theaterberufe genannt werden, die entsprechenden Passagen aus der Bühnenanweisung zu *Amanda und die Herzogin* einzutragen. Die Aufgabe lautet:

Die Tabelle enthält eine Liste von Theater Technikern, die bei der Aufführung dieses Auszuges aus dem Skript beteiligt sind. Vervollständige die Tabelle, indem du jeweils eine genaue Bühnenanweisung aus dem TEXT 1 einträgst, welche die Beteiligung des betreffenden Technikers erfordert (ebd.).

Wir müssen noch genauer bestimmen, wie wir Geschichten lesen, aber wir können hier schon sagen, dass diese Aufgaben nicht erfassen, was Geschichten kennzeichnet. In *Mimesis as Make-Believe* schreibt Kandall Walton über Hören und Lesen von Geschichten:

We don't just observe fictional worlds from without. We live in them [...] (together with Anna Karenina and Emma Bovary and Robinson Crusoe and the others, sharing their joys and sorrows, rejoicing and communicating with them, admiring and detesting them (Walton 1993: 237).

Wenn wir dieser Auffassung folgen, versetzen wir uns bei der Rezeption von Geschichten in Charaktere und nehmen Anteil an ihrem Schicksal. Wir entwickeln Empathiefähigkeit und teilen ihre Freude und Sorgen. Und wir entwickeln Urteilsfähigkeit, wenn wir ihr Handeln und Erleben bewundern oder verabscheuen. Bei diesen Überlegungen können wir schon eine grundsätzliche Einsicht über das Lesen gewinnen. Lesen kann nicht als ein monologischer Prozess verstanden werden, bei dem der Leser Informationen

aufnimmt, sondern als ein dialogischer Prozess, bei dem er entscheidet, ob er sie 'richtig' versteht und, wenn dies der Fall ist, ob er ihnen zustimmt oder ob er sie ablehnt. Dramatisch ausgedrückt, ob er sie bewundert oder verabscheut. Informationen sind nur sinnvoll in kommunikativen Zusammenhängen. John Gardner sucht den hier angesprochenen Sachverhalt zu erfassen, indem er zwischen "Wissen" und "Verstehen" unterscheidet:

Though a distinction between knowledge and understanding may seem abstruse, it is one we recognize in everyday speech: I can "understand" you, having felt the coherence of your speech, gestures, behavior but we all agree that no human being can really "know" another one. If I say I "know" you, I mean I know some of the classifications which help to identify you: your name, features, occupation, age, religion, persuasion, and so on (Gardner 2000: 139).

Diese ersten Überlegungen können erkennen lassen, warum es für die Literaturdidaktik notwendig ist, den Rezeptionsprozess und die Funktion von Geschichten näher zu bestimmen. Nur so können wir begründet entscheiden, ob wir sie im Fremdsprachenunterricht lesen sollen. Wolfgang Hallet sieht die Aufgabe der Literaturdidaktik in "der Vermittlung von und der Begegnung mit fremdsprachigen Literaturen und literarischen Texten in Bildungsinstitutionen, vornehmlich an allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen" und hebt vier Teildisziplinen hervor. Die erste lautet: "Sie ist zum ersten eine Theorie vom Stellenwert der Literatur in Bildungsprozessen und den Rahmenbedingungen, Bildungszielen und Orientierungen, die mit dem institutionellen fremdsprachlichen Literaturunterricht verknüpft sind" (Hallet 2010: 201). In meinem Beitrag wende ich mich dieser ersten Teildisziplin zu und versuche das Bildungspotenzial von Literatur bzw. von Geschichten zu bestimmen: Ich habe den Begriff "Geschichten" dem der "Literatur" vorgezogen, weil Geschichten in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit erfahren haben, weil sie für unsere Orientierung in der Welt besonders wichtig sind und weil sie einige grundsätzliche Fragen bei ihrer Rezeption aufwerfen. Auf eine will ich hier schon hinweisen: Können Geschichten einen Erkenntnis- und Wahrheitsanspruch erheben? Bei der Beantwortung dieser Frage wird man zunächst die Unterscheidung zwischen faktualen und fiktionalen Geschichten einführen. Zu ersteren gehören die Geschichten, die die Historiker erzählen und die Zeugen und Angeklagte vor Gericht erzählen und bei denen sie wegen Meineids bestraft werden können, wenn sie lügen. Zu letzteren gehören Märchen, Romane, Dramen, Kurzgeschichten und Spielfilme. Ob Gedichte Geschichte erzählen, ist umstritten. Die fiktionalen Geschichten werfen die Frage auf, ob sie einen

Wahrheits- und Erkenntnisanspruch erheben können und von der Beantwortung dieser Frage hängt ab, ob wir sie und wie wir sie gegebenenfalls lesen sollen. Oft wird gesagt, dass sie keinen Wahrheitsanspruch erheben können, weil sie sich nicht auf eine Welt außerhalb der Geschichte beziehen, sondern vielmehr von ihr befreien wollen. Postmoderne und dekonstruktivistische Literaturauffassungen lehnen die Unterscheidung zwischen faktualen und fiktionalen Geschichten ab. Für sie sind alle Geschichten fiktional und können keinen Wahrheits- und Erkenntnisanspruch erheben. Angesichts der Wichtigkeit der hier angesprochenen Problematik will ich bereits in der Einleitung auf den Begriff der Fiktionalität hinweisen.

Frank Zipfel definiert Fiktionalität wie folgt: "Die Geschichte handelt von nicht-wirklichen Ereignissen, nicht-wirklichen Figuren, nicht-wirklichen Orten oder nicht-wirklichen Zeiten" (Zipfel 2009: 290). Aber für ihn sind fiktive Geschichten nie ganz unwirklich:

Die Welt einer fiktiven Geschichte, die so genannte fiktive Welt, basiert immer (wenn auch in unterschiedlichem Maße) auf der Welt unserer Wirklichkeitskonzeption. Der Zusammenhang fiktiver und realer Welt kann durch das so genannte 'Realitätsprinzip' erläutert werden. Das Realitätsprinzip besagt kurz gefasst, dass eine fiktive Welt so nah wie möglich an der realen Welt konstruiert wird (ebd.).

Was meint Zipfel mit dem 'Realitätsprinzip'? Bedeutet es, dass fiktionale Geschichten zwar erfunden sind, aber den Leser täuschen, indem sie den Eindruck erwecken, dass sie auf die Wirklichkeit bezogen sind? Oder bedeutet es, dass selbst die Geschichten, die sich als fiktional zu erkennen geben, sich auf unsere Auffassungen von Wirklichkeit beziehen, weil sie sonst gar nicht verstanden werden könnten? Das würde für die Literaturdidaktik bedeuten, dass *suspension of disbelief* nur in einem eingeschränkten Sinne praktiziert werden kann und dass wir als Leser auf unser lebensweltliches Vorverständnis bei der Rezeption von Geschichten nicht verzichten können. Mit diesen Überlegungen haben wir aber noch nicht die Frage nach dem Wahrheits- und Erkenntnisanspruch beantwortet. Märchen scheinen gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie etwas erfinden, was es nicht gibt: "Erzähl mit keine Märchen!" Es ist aber immer auf den Wahrheits- und Erkenntnisgehalt von Märchen hingewiesen worden. Man denke nur an das einflussreiche Buch von Bettelheim "Kinder brauchen Märchen". Ich will hier zur Illustration auf ein Märchen hinweisen. In 'Horten Hears a Who' handelt der Held der Geschichte, der Elefant Horten, nach der Devise "A person's a person. No matter how small" und setzt sein

Leben aufs Spiel, um die winzigen Lebewesen, die *Whos*, die von anderen Tieren als unwertes Leben betrachtet werden, zu retten. Damit scheint die Geschichte ihre Leser von einer moralischen Wahrheit überzeugen zu wollen (siehe die ausführliche Interpretation in Boyd 2009: 319-379). Nehmen wir als ein zweites Beispiel den postkolonialen Roman *Small Island* von Andrea Levy. In ihm wird aus der Perspektive von vier Ich-Erzählern dargestellt, wie sich die Rechtfertigung des englischen Kolonialismus, die besagt, dass sich England als eine gute Mutter um ihre Kinder in den Kolonien sorgt, als eine Illusion erweist und wie sich England nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt. Der Roman bildet die Welt, auf die er sich bezieht, nicht ab. Aber es wäre falsch zu sagen, dass der Roman an "einem nicht-wirklichen Ort" zu einer "nicht-wirklichen Zeit" spielt. Wir könnten die dargestellte Welt ohne unser geographisches und historisches Wissen über England, den Kolonialismus und den Zweiten Weltkrieg nicht verstehen. Der Roman setzt es voraus, um es in einigen Punkten zu korrigieren: Unser Englandbild soll nach der Lektüre des Romans anders sein als vorher (zur Interpretation des Romans vgl. Bredella 2010: 193-201). Fiktionale Geschichten erheben wohl immer einen Wahrheits- und Erkenntnisanspruch. Für den Anthropologen Victor Turner halten uns Geschichten den Spiegel vor, wobei es sich um magische Spiegel handelt: "they exaggerate, invert, re-form, magnify, minimize, dis-color, re-color, even deliberately falsify, chronicled events" (Turner 1988: 42). In dem Hinweis auf magische Spiegel kommt eine zentrale Einsicht zum Ausdruck: Verfremdung ist notwendig, um sichtbar zu machen, was man sonst nicht sieht. Daher müssen wir zwischen der Welt des Romans und der Welt, auf die er sich bezieht, unterscheiden, aber wir dürfen zwischen ihnen keine unüberwindbare Kluft errichten. Michail Bakhtin verdeutlicht diese Einsicht mit folgendem Beispiel: Ein Pflanze unterscheidet sich von dem Boden, in dem sie wächst. Sie existiert nur durch diese Unterscheidung. Reißt man sie jedoch aus dem Boden heraus, verwelkt sie (Bakhtin 1994: 254).

Für Ulrich Greiner können fiktionale Geschichten "wahr" sein: "Es kann Geschichten geben, die nicht wirklich so passiert sind, aber gleichwohl wahr sind, weil sie nämlich eine Erkenntnis enthalten, die Geltung hat und uns überzeugt" (Greiner 2005: 34f.). Geschichten können wahr sein, ohne zu dokumentarischer Treue verpflichtet zu sein, indem sie durch ihre Darstellung sicht- und erfahrbar machen, was wir ohne sie nicht sehen und erfahren können (Bredella 2010: 74-78). Damit kommen komplexe kognitive und affektive Kompetenzen ins Spiel, die jedoch in der Regel gar

nicht beachtet werden, wenn es um die Frage geht, ob Sachtexte nicht viel wichtiger sind als Geschichten.

Die soziale Leseforschung unterscheidet zwischen Texten, die wir zur Unterhaltung lesen, und Texten, die wir wegen der in ihnen enthaltenen Informationen lesen. Dabei entsteht der Eindruck, dass das, was wir zur Unterhaltung lesen, nicht besonders wichtig ist. Es ist daher nicht überraschend, dass Geschichten in der PISA-Studie eine geringe Rolle und in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) keine Rolle spielen. Wenn Geschichten im bildungspolitischen Bereich kein großes Ansehen genießen, sollten wir uns den Begründungen, die von einflussreichen Richtungen innerhalb der Literaturwissenschaft mit denen ihnen entsprechenden Didaktiken für ihre Lektüre gegeben werden, zuwenden.<sup>1</sup>

Aus Sicht des Dekonstruktivismus müssen wir unser Leben dem Lesen von Texten widmen. Wie wird dieser Anspruch begründet? Wir müssen unser Leben ihrer Lektüre widmen, um ihre Unlesbarkeit zu erfahren. Texte sind unlesbar, a) weil die kafkaesken Gesetze der Sprache verhindern, dass Autoren und Autorinnen sagen können, was sie sagen wollen, b) weil sich Sprache als ein in sich geschlossenes System nicht auf die Welt beziehen kann und die referenzielle Sprachfunktion eine Illusion ist und c) weil sich die Wortbedeutungen bei der Lektüre gegenseitig dekonstruieren. Lesen bedeutet daher nach Hillis Miller:

To live is to read, or rather to commit again and again the failure to read which is the human lot. We are hard at work trying to fulfill the impossible task of reading from the moment [...] we wake in the morning until the moment we fall asleep at night, and what are our dreams but more lessons in the pain of the impossibility of reading (Miller 1987: 59)

Eine solche Begründung für die Lektüre von Texten verstrickt sich in einen performativen Widerspruch, denn Miller nimmt für sich in Anspruch, dass wir seine Texte lesen und erfahren können, dass sie unlesbar sind. Umberto Eco hat daher nicht ohne Sarkasmus darauf hingewiesen, dass der dekonstruktivistische Leser sich als "auserwählter Übermensch" (Eco 1999: 77) fühlen kann, weil er als einziger durchschaut, was allen Anderen ver-

---

1 Es stellt sich hier die grundsätzliche Frage nach dem Selbstverständnis der Literaturdidaktik. Literaturdidaktik hat sich oft so verstanden, dass sie ihre Aufgabe darin sieht, die jeweilige vorherrschende Auffassung von Literaturwissenschaft im Unterricht zur Anwendung zu bringen. In einem solchen Ansatz stellt sich nicht die Frage nach dem Bildungssinn. Sie ist bereits beantwortet. Anders ist die Situation, wenn es um die Frage geht, ob literarische Texte überhaupt gelesen werden sollen.

geschlossen bleibt (zur Kritik am Dekonstruktivismus vgl. Bredella 2010: 56-70). Aber abgesehen von dem performativen Widerspruch wird die dekonstruktivistische Begründung für Geschichten kaum in der Lage sein, diejenigen umzustimmen, die sich gegen ihre Lektüre im Fremdsprachenunterricht wenden. Ich bestreite nicht, dass der Dekonstruktivismus für bestimmte Aspekte der Sprache unsere Sensibilität schärfen kann, aber die Grundannahme, dass Texte unlesbar seien, hat zur Folge, dass wir Andere weder verstehen noch uns mit ihnen verständigen können. In der Auseinandersetzung mit Jacques Derrida betont Hans-Georg Gadamer, dass die Fähigkeit zum Verstehen und zur Verständigung "eine grundlegende Ausstattung des Menschen [ist], die sein Zusammenleben mit anderen trägt und insbesondere auf dem Wege über die Sprache und das Miteinander des Sprechens vonstatten geht" (Gadamer 1984a: 25). Als Derrida diese Grundausstattung bestreitet, weist er daraufhin, dass sie Derrida bereits in Anspruch nimmt:

Wer den Mund auf tut, möchte verstanden werden. Anderenfalls würde er weder reden noch schreiben. Und schließlich habe ich doch diese überlegene Evidenz für mich: Derrida richtet Fragen an mich und muß doch wohl dabei voraussetzen, daß ich sie zu verstehen gewillt bin (Gadamer 1984b: 59).

Wenn Sprache wirklich ein geschlossenes System und die referenzielle Sprachfunktion eine Illusion wäre, gäbe es keine Wegbeschreibung, kein Kochrezept und keine Gebrauchsanweisung. Ohne den Bezug der Sprache auf die Welt könnten wir nicht überleben (vgl. Janich 2006b: 206).

Anders als Dekonstruktivisten betonen Ideologiekritiker, dass sich Geschichten auf die Welt außerhalb des Textes beziehen, aber sie stellen die Welt nicht 'richtig, sondern nur 'verzerrt' dar, weil sie dazu dienen, eine ungerechte Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Dabei verstrickt sich der Ideologiekritiker wie auch der Dekonstruktivist in einen performativen Widerspruch: Alle Produkte des Überbaus sind durch die ökonomische Basis determiniert, doch der Ideologiekritiker ist davon ausgenommen. Die ideologiekritische Literaturdidaktik gibt keine Begründung für Geschichten, sondern warnt vor ihnen. Es ist unbestreitbar, dass Geschichten Ungerechtigkeit legitimieren können, aber sie können sie auch aufdecken. Verabsolutiert man jedoch ihren ideologischen Charakter, können wir ihre Lektüre im Fremdsprachenunterricht nicht begründen. Im ideologiekritischen wie im dekonstruktivistischen Rahmen können wir nicht die Frage stellen, ob wir mit Geschichten Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit fördern können.

Die formalistische Literaturwissenschaft übt scharfe Kritik an der Ideo-

logiekritik, weil sich literarische Texte gar nicht auf die Welt beziehen und sie damit auch nicht verzerren können. Literarische Texte verlangen, dass wir uns auf ihre Form konzentrieren und damit eine Welt reiner Formen betreten, um die langweilige oder leidvolle Welt, in der wir leben, vergessen zu können. Aus Sicht des Formalismus identifizieren sich nur ungebildete Leser mit Charakteren (vgl. oben Walton) oder lassen sich den Spiegel vorhalten (vgl. oben Turner). Der literarisch gebildete Leser weiß, dass literarische Texte selbstreferenziell sind und Charaktere nur aus Worten bestehen, so dass sie weder denken noch fühlen können. Mit Recht betont der Formalismus, dass wir die Aufmerksamkeit auf die Form richten, aber sprachliche Formen lassen sich nicht von Semantik und Pragmatik trennen. Für die Lesemotivation hat es fatale Folgen, wenn wir Lesern abgewöhnen wollen, sich mit Charakteren zu identifizieren und deren Handlungen zu beurteilen.

In "Kulturen der Empathie" hebt Fritz Breithaupt hervor, dass Geschichten erst bedeutsam werden, wenn der Leser sich emotional engagiert:

Erst wenn und weil der Leser / Hörer / Erzähler sich für den einen und nicht den anderen entschieden hat, nimmt er Anteil, konstruiert dessen Geschichte, narrativiert. Was dem rein Narrativen fehlt, ist ebendieser menschliche Akt der Parteinahme (Breithaupt 2009: 171).

Für den Formalismus ist die Parteinahme der Sündenfall, weil damit die Leser der Welt, in der sie leben, verhaftet bleiben. Aber die Auffassung, dass Geschichten uns in eine reine Welt der Formen jenseits aller Konflikte entführen wollen, ist mehr als fraglich:

Ständen sich die Kontrahenten in der Tragödie einfach gegenüber, ohne dass Zuschauer für die eine Sache (oder auch beide) Partei ergriffen, wäre das Schauspiel leer. Es erginge diesen Zuschauern wie den Zuschauern bei einem Sportwettkampf, der sie nicht betrifft. Nur die Fans können Ereignisse wie einen "Ballverlust" aus der Sicht ihrer Helden als gravierende Kehrtwende wahrnehmen (ebd.: 168).

Der Formalismus will Semantik und Pragmatik der Sprache ausklammern. Damit verkennt er das Wesen der Sprache. Daher kann Eibl schreiben: "Die Lust an der Sprache ohne semantische Dimension wäre keine Lust an der Sprache. Sie schließt immer schon die semantische Dimension ein, selbst da, wo sie sie verweigert" (Eibl 2004: 340). Sprache ist nach Gerhard Kaiser 'welthaltig' und hat ihren 'Sitz im Leben':

Letztendlich haben alle Wörter und Sätze mit ihren optischen und akustischen Substraten ihren Sitz im Leben und weisen darauf zurück. Selbst die Dada-Bewegung infolge des ersten Weltkrieges und die sogenannte Konkrete Poesie unserer Zeit mit



ihren graphischen Wort- und Buchstabenspielen leben von der Sensation, daß sie den Bezug von Sprache auf Sachverhalte unserer Lebenspraxis voraussetzen, indem sie ihn zur Diskussion stellen (Kaiser 2005: 10).

Wie Andreas Thies ausführt, wäre es nicht wünschenswert, wenn Kunst ihre Aufgabe darin hätte, uns die schlechte Welt vergessen zu lassen: "Entgegen Blochs Ansicht ist die Kunst wohl kein Vorschein einer besseren Welt, aber als Erinnerung an eine schlechte ist sie unverzichtbar" (Thies 2001: 205).

Diese knappen Hinweise zu Dekonstruktivismus, Ideologiekritik und Formalismus lassen erkennen, dass sie zwar auf wichtige Aspekte von Geschichten hinweisen, aber keine überzeugende Antwort auf die Frage geben, wozu wir Geschichten lesen. Was sie leisten, soll in den nächsten Abschnitten hervorgehoben werden.

## 2. Zur Entwicklung der Empathiefähigkeit

In dem umfangreichen Buch *On the Origins of Stories* hebt Brian Boyd<sup>2</sup> hervor, dass Menschen ein Bedürfnis nach Geschichten haben, weil sie ihre Mitmenschen verstehen wollen und weil Geschichten es ermöglichen, auch mit Menschen aus anderen Kulturen und Zeiten in Kontakt zu treten:

Fiction allows us to extend and to refine our capacity to process social information, especially the key information of character and event – individuals and associates, allies and enemies, goals, obstacles, actions, and outcomes and to metarepresent, to see social information from perspectives of other individuals, or other times, or conditions (Boyd 2009: 192).

Der Mensch muss aufgrund seiner offenen Handlungsprogramme erst lernen, wie er sich in bestimmten Situationen verhalten soll. Das gilt in beschränktem Ausmaß schon für Tiere. Auch sie müssen sich in bestimmten Situationen entscheiden, ob sie fliehen, kämpfen oder sich unterwerfen, aber beim Menschen explodieren die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten. Eibl zählt einige von ihnen auf:

---

2 Wenn ich mich im Folgenden wiederholt auf die evolutionäre Biologie und Psychologie beziehe, übernehme ich nicht die evolutionäre Erkenntnistheorie, nach der unser Denken und Handeln determiniert abläuft, so dass Urteilskraft als Illusion erscheint (zur Bedeutung der Urteilskraft vgl. Abschnitt 4 und den anschließenden Exkurs). Für das Verständnis von Geschichten ist die evolutionäre Biologie und Psychologie erhellend, weil sie in den Mittelpunkt rückt, dass wir in eine Welt, die wir nicht erschaffen haben, hineingeboren werden und in ihr lernen müssen uns zu orientieren und dass dabei Geschichten unverzichtbar sind.

So gibt es nun die Möglichkeit des Verhandeln oder des symbolischen-finanziellen Vergleichs, die ihrerseits wieder eine Fülle von Vertragsvarianten eröffnen. Man kann es auch mit Beten oder Zaubern versuchen, die Frage der Bewaffnung kommt auch ins Spiel (Eibl 2009a: 14).

Nach Joseph Carroll stellen Geschichten Handlungsmuster dar, an denen wir uns orientieren können (vgl. Carroll 2011: 27). Je variabler, so Eibl, das Verhalten der Partner sein kann, "desto notwendiger ist es, Vorstellungen über deren Motivlage zu entwickeln, über ihren Informationshorizont und ihre Verarbeitungsweise, damit man das künftige Verhalten errechnen kann" (Eibl 2009: 49). Wenn wir Geschichten in diesem Sinne verstehen, gewinnen sie für das interkulturelle Verstehen eine zentrale Bedeutung. Für Martha Nussbaum sind besonders Geschichten über Minderheiten in multi-kulturellen Gesellschaften wichtig, weil sie die Möglichkeit bieten,

to identify sympathetically with individual members of marginalized or oppressed groups within our own society, learning both to see the world, for a time, through their eyes and then reflecting as spectators on the meaning of what we have seen (Nussbaum 1995: 92).

Diese Auffassung muss mit dem Einwand rechnen, dass es nicht darum geht, Charaktere in Geschichten, sondern Menschen in der Realität zu verstehen. Mit diesem Argument wird jedoch übersehen, was die Rezeptionssituation leistet. Leser können sich auf das Dargestellte in kognitiver und emotionaler Hinsicht intensiv einlassen, weil sie vom Handlungsdruck in der Lebenswelt entlastet sind und das Dargestellte ohne Furcht vor Sanktionen bewerten können. Geschichten ermöglichen es, sich gefahrlos auf neue Welten einzulassen und in ihnen probeweise zu handeln. Daher kann Nussbaum sagen:

It is for this reason that literature is so urgently important for the citizen, as an expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently (Nussbaum 1998: 111).

Auf diese Bedeutung von Geschichten weist auch David Storey hin:

Understanding is easier in literature than in life because the reader has been relieved of physical involvement and can rehearse the dynamics of human transactions with both emotional intensity and detachment (Storey 1996: 138).

Wenn beim Verstehen von Handlungen Empathiefähigkeit entwickelt

wird, stellt sich die Frage, wie sie hervorgerufen wird.<sup>3</sup> Wenn wir als Leser jemanden beobachten, der sein Zimmer aufräumt, wird seine Tätigkeit kaum Empathie auslösen. Wenn er aber dabei auf einen Jaguar stößt, werden wir mit ihm nach Fluchtwegen suchen. Empathie wird hervorgerufen, wenn Menschen in Entscheidungssituationen geraten und wir mit ihnen raten und mit ihnen überlegen und Vermutungen über ihr Handeln äußern:

Diese Tätigkeit des Mitratens, Mitüberlegens, Mitreagierens und Auskundschaftens der möglichen und unmöglichen Möglichkeiten knüpft uns an den Beobachteten. Ohne dieses Mitraten und Vorhersagen gäbe es wohl keine 'Empathie' (Breithaupt 2009: 77f.).

Empathie bedeutet nicht, dass man mit dem Anderen identisch wird. Man weiß, dass man sich in ihn hineinversetzt und sich dadurch von ihm unterscheidet. Daher kann Nussbaum sagen: "[...] if one really had the experience of feeling the pain in one's own body, then one would precisely have failed to comprehend the pain of another *as other*" (Nussbaum 2006: 32f.). Wir rufen Emotionen der Charaktere in uns mit dem Wissen hervor, dass es deren Emotionen sind. Daher ist Lesen für Jean-Paul Sartre ein "Akt der Großherzigkeit":

Die Erwartung Raskolnikoffs ist meine Erwartung, die ich ihm leihe; ohne diese Ungeduld des Lesers blieben nur nichtssagende Schriftzeichen übrig; sein Haß gegen den Untersuchungsrichter, der ihn vernimmt, ist mein Haß, den die Schriftzeichen in mir wecken und mir abschmeicheln (Sartre 1964: 29).

Bei der Rezeption von Geschichten sind wir emotional auf zwei Ebenen angesprochen. Der Hass, den Raskolnikoff für den Untersuchungsrichter empfindet, kann bei uns aber auch Empörung über das egozentrische Verhalten von Raskolnikoff hervorrufen. Verstehen bedeutet nicht nur, dass wir die Emotionen, Gedanken und Handlungsmotive der Charaktere nachvollziehen, sondern auch, dass wir sie bewerten, weil wir mit ihnen auch zusammenleben und kooperieren wollen.

---

3 In ihrem Buch "Empathie und Spiegelneuronen" beschreiben Giacomo Rizzolatti und Corrado Sinigaglia die vielfältigen Untersuchungen, die zur Entdeckung der Spiegelneuronen bei Affen und Menschen geführt haben. Ich kann hier nicht auf ihre Ergebnisse näher eingehen, sondern will nur festhalten, dass sie den Physikalismus des radikalen Konstruktivismus, der besagt, dass unser semantisch geschlossenes Gehirn von außen nur durch bedeutungslose Reize angestoßen werden kann, widerlegt. Wir leben nicht in einer solipsistischen Welt. Die Spiegelneuronen ermöglichen uns, "die beobachteten Handlungen mit unseren eigenen in Beziehung zu setzen und dadurch deren Bedeutungen zu erkennen" (Rizzolatti & Sinigaglia 2008: 14).

### 3. Zur Entwicklung der Kooperationsfähigkeit

Aus Sicht der evolutionären Biologie und Psychologie ist die Kooperation unter den Menschen für ihr Überleben notwendig. Sie lenkt daher auch die Aufmerksamkeit auf die Gefahren, die entstehen, wenn sie durch Betrüger zerstört wird, und auf die Möglichkeiten, mit denen sie wiederhergestellt werden kann; und dabei spielen Geschichten, wie wir sie sehen werden, eine wichtige Rolle. Boyd sagt über Kooperation:

In fact sociobiology's central preoccupation has been cooperation, or more precisely the complex mix of cooperation and competition in any society, and evolutionary psychology and evolutionary economics have placed more emphasis on generosity, trust, and fairness than nonevolutionary psychology or economics ever had (Boyd 2009: 26).

Für Boyd ist Kooperation mit Werten wie Großzügigkeit, Vertrauen und Fairness verbunden. Wir müssen jedoch damit rechnen, dass diese Werte verletzt werden. Es ist daher nicht überraschend, dass sich evolutionäre Biologie und Psychologie intensiv mit Betrügern (*defectors*) und Trittbrett- und Schwarzfahrern (*free riders* und *freeloaders*) beschäftigt und erforscht, wie sich eine Gruppe vor Betrügern schützen und die Kooperation aufrecht erhalten kann. In Geschichten kommt wieder zur Darstellung, wie das Zusammenleben der Menschen gestört wird und wie diese Störungen überwunden werden können. In vielen Geschichten suchen die Helden und Heldinnen Betrüger zu entlarven, auch wenn sie dabei persönliche Nachteile erleiden. Evolutionäre Biologie und Psychologie sprechen in diesem Zusammenhang von "altruistischem Bestrafen", das wir als Rezipienten erwarten. In *Comeuppance* (auf Deutsch "gerechtes Bestrafen") zeigt William Flesch an Dramen und Romanen auf, dass wir als Leser und Zuschauer uns freuen, wenn den Übeltätern das Handwerk gelegt wird und wenn wir erwarten können, dass sie bestraft werden. Dabei geht es nicht so sehr um die Bestrafung selbst, sondern um die Erwartung, dass der Betrug aufgedeckt und Betrüger bestraft werden und die verletzte Ordnung wieder hergestellt wird. Wie lässt sich dieses Bedürfnis erklären?

Das Bedürfnis nach "altruistischem Bestrafen" ist außerhalb der Rezeption von Geschichten in einer Reihe von Experimenten nachgewiesen worden. In einem dieser Experimente erhält einer der zwei Teilnehmer \$100 mit dem Hinweis, dass er einen Teil dieses Geldes an den zweiten Teilnehmer abgeben soll und dass beide ihren jeweiligen Betrag behalten dürfen, wenn der zweite Teilnehmer mit dem Betrag zufrieden ist, den ihm der erste Teilneh-

mer anbietet. Ist er nicht zufrieden, gehen beide leer aus. Im Sinne strikter Rationalität müsste der zweite Teilnehmer auch das niedrigste Angebot akzeptieren, weil ein kleiner Betrag besser ist als gar nichts. Doch in der Regel bietet der erste Teilnehmer einen Betrag zwischen \$45 und \$25 an. Sollte der Betrag niedriger sein, wird er in der Regel von dem zweiten Teilnehmer abgelehnt. Damit geht er zwar leer aus, aber er empfindet Genugtuung darüber, dass er dem ersten Teilnehmer sagen kann, was er von seinem unfairen und ungerechten Verhalten hält:

Rejecting the ultimatum is an emotional and not a rational response. Unpacking the intention behind such a response can tell us something about the structure and function of emotion. By rejecting an ultimatum I am communicating something to you, even if I'll never see you again. I am communicating the intensity of my sense that your behavior is unfair. I want you to know that it's unfair, and I am willing to forego what would otherwise be a clear if unfairly small gain to make sure that you do know it (Flesch 2008: 34f.).

Wie erklärt sich, dass wir für ein gerechtes und faires Verhalten eintreten und am "altruistischen Bestrafen" interessiert sind, auch wenn es uns persönlich keinen Vorteil bringt? Aus Sicht der evolutionären Biologie und Psychologie hat sich unsere Motivationsstruktur im Pleistozän, in dem wir als Jäger und Sammler 2 Millionen Jahre lang lebten, entwickelt, bevor vor 10000 Jahren der Ackerbau zu einer ganz anderen Lebensweise und einer veränderten Motivationsstruktur führte. Jäger und Sammler können nur durch Kooperation überleben. Sie müssen sich beim Sammeln von Nahrungsmitteln vor Gefahren warnen und sind beim Erlegen großer Tiere auf gegenseitige Hilfe angewiesen. Die Evolution belohnt gleichsam das kooperative Verhalten, das unser Überleben ermöglicht, indem es bei uns Freude auslöst.

Der Evolutionspsychologe Ernst Fehr hat nachgewiesen, dass es für das altruistische Bestrafen eine neuronale Basis gibt: "Wenn A bestrafen kann, im Vergleich zu einer Situation, wo A nicht bestrafen kann, werden Belohnungsreale im Gehirn aktiviert" (Fehr 2004: 9). Wie Eibl ausführt, haben Leda Cosmides und John Tooby "im menschlichen Erbgut einen regelrechten Betrügerdetektor" nachgewiesen. Das erscheint für das Überleben notwendig: "Eine Evolution, bei der die Betrüger freie Hand haben, führt schnell zu deren Überhandnehmen und damit zum Kollaps" (Eibl 2004: 183).

Wenn wir auf Kooperation angewiesen sind und unsere Handlungsprogramme weitgehend offen sind, benötigen wir Normen und Regeln, die das Handeln der Anderen wie auch das eigene Handeln vorhersehbar und bere-

chenbar machen. Die Entwicklung symbolisch-kommunikativer Fähigkeiten stehen somit im Dienste der Moral. Sie hat "beim *Homo sapiens* deshalb so exzeptionelle Bedeutung, weil sein Handeln sonst für die Mitmenschen unberechenbar wäre – anders als beim starr instinktgeleiteten Tier, auf dessen Aktionen und Reaktionen sich die Artgenossen und koevolvierten Organismen weitgehend 'verlassen' können" (Eibl 2004: 18). Aus diesen Überlegungen können wir einen Begriff von Moral gewinnen, der sich von der an Freud orientierten Moral unterscheidet. Diese beruht auf einem Antagonismus zwischen asozialen Trieben und verinnerlichten moralischen Normen. Nach Freud wollen wir von Natur aus unsere Triebe ausleben und werden durch die Moral daran gehindert. Deshalb das Unbehagen in der Kultur, wie es Freud in seiner gleichnamigen Schrift beschreibt. Eine andere Sicht auf die Moral ergibt sich, wenn wir sie um der Kooperation willen entwickeln, um uns vor Betrug zu schützen. Der Mensch ist dann nicht von Natur aus ein machtbesessenes Triebwesen, sondern muss Normen finden, die einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen ermöglichen, um das Zusammenleben zu gewährleisten.

Für unser Verständnis von Geschichten spielt eine zentrale Rolle, wie wir ihr Verhältnis zur Moral bestimmen. Für den Formalismus besteht eine radikale Kluft zwischen Ästhetik und Ethik. Es ist die Aufgabe literarischer Texte, uns von der Ethik zu befreien. Daher dürfen bei ihrer Beurteilung ethische Werte keine Rolle spielen. Es fragt sich jedoch, ob Geschichten nicht inhärent moralisch sind, wenn sie Störungen und Konflikte im menschlichen Leben zur Darstellung bringen. Nach Jerome Bruner kann es keine Geschichte ohne einen moralischen Standpunkt geben: "To tell a story is inescapably to take a moral stance, even if it is a moral stance against moral stances" (Bruner 1990: 51). Ebenso argumentiert Paul Ricœur in seinem dreibändigen Werk über Geschichten: "Es gibt keine Handlung, die nicht, in wie geringem Maße auch immer, Billigung oder Mißbilligung im Verhältnis zu einer Werthierarchie hervorriefe, deren Pole Güte und Bosheit sind" (Ricœur 1988: 97). Wir könnten, so Ricœur, kein Mitleid empfinden, "wenn der ästhetische Genuß von jeder Sympathie und Antipathie gegenüber der ethischen Beschaffenheit der Charaktere unabhängig wäre" (ebd.). Es sei hier auch an die Überlegungen von Breithaupt aus der Einleitung erinnert, der darauf hinweist, dass unsere Parteinahme bei der Darstellung von Konflikten zur ästhetischen Erfahrung gehört. Nach Wayne C. Booth können wir ohne Bezug auf ethische Fragen narrative Texte nicht verstehen. Deshalb wirft er dem Formalismus vor, dass er Geschichten in unverständliche Rätsel verwandelt (vgl. Booth 1994: 254). Richtig ist am Formalismus,

dass Moral und Politik der Literatur nicht vorschreiben dürfen, was sie darzustellen habe, aber die radikale Trennung von Ästhetik und Moral führt paradoxerweise dazu, dass sich Literatur von Moral fern zu halten habe und sie nicht kritisieren dürfe. Feministische und postkoloniale Literaturauffassungen würden sich selbst aufheben, ließen sie keine ethischen Fragen bei der Beurteilung von literarischen Texten zu.

#### **4. Die Entwicklung der Urteilsfähigkeit**

Schon aufgrund der Rezeptionssituation spielt bei der Lektüre von Geschichten die Urteilskraft eine zentrale Rolle. Leser und Zuschauer sind vom Handlungsdruck entlastet und können ihre Aufmerksamkeit auf ein Geschehen richten, das für sie erzählt oder auf der Bühne oder im Film inszeniert wird. In einem einflussreichen Essay "The Role of the Onlooker" von 1937 hat D. W. Harding die Bedeutung des Zuschauens generell hervorgehoben:

At a street accident the spectators are thrilled or horrified, pitying, or perhaps ironic; they may judge one or the other of the participants to have been at fault, they may reflect on the stupidities of the modern transport system. In all this they remain, as we say, 'detached.' But though they make no operative response, they still assess the light in the light of all the interests, desires, sentiments, and ideals that they can relate it to; and they feel it to be noteworthy, commonplace, agreeable or disagreeable, tragic, funny, contemptible, heroic, – to mention a few of the cruder responses (Harding 1937: 260).

Zuschauen fordert zum Stellungnehmen und Urteilen heraus. Das hat zur Folge, dass man sich auch mit den Urteilen der Zuschauer auseinandersetzt. Wie wir sehen werden, ist die Urteilsfähigkeit für das Verstehen des Menschen entscheidend und gleichzeitig wird sie in Frage gestellt, wenn behauptet wird, dass im menschlichen Gehirn alles determiniert abläuft, so dass wir uns über uns selbst täuschen, wenn wir glauben, dass wir die Freiheit zum Urteilen haben. Deshalb sollten wir Urteilskraft, die ein wesentliches Bildungsziel ist, etwas genauer betrachten. In seinem Buch "Können Tiere denken?" lenkt Reinhard Brandt die Aufmerksamkeit auf die Grundstruktur des Urteilens: Ein Urteil besteht darin, dass wir einem Subjekt ein Prädikat zu- oder absprechen: "S ist P, S ist nicht P" (Brandt 2009: 30). Ein Urteil enthält somit drei Momente: erstens, es gibt etwas außerhalb des Urteils, ein Urteilexternes, auf das wir im Urteil Bezug nehmen; zweitens, das, was im Urteil behauptet wird, kann bejaht oder verneint werden; und drittes, ein Urteil kann wahr oder falsch sein: "Es gibt kein menschliches Denken und

Sprechen, das keine Urteile dieser Grundstruktur enthielte; sie erst ermöglichen viertens die Übersetzbarkeit der Sprachen ineinander" (ebd.: 32f.). Wir werden im nächsten Teil sehen, dass Harald Weinrich sich ebenfalls auf die Struktur von Urteilen bezieht, um die Möglichkeit des Übersetzens zu erklären. Die fundamentale Bedeutung von Urteilen besteht für Brandt darin, dass sie uns erfahren lassen, dass es etwas außerhalb der Sprache, ein Urteilexternes gibt, das wir bejahen oder verneinen können und dass wir somit nicht in einer solipsistischen Welt gefangen sind:

Mit diesem ersten "Nein" im Universum war der despotische Solipsismus der Welt durchbrochen und der erste Schritt des Menschen zur Freiheit getan. Es war die gemeinsame Erzeugung eines Urteils mit einer Referenz, der Alternative von Bejahung und Verneinung und damit die Wahr- oder Falschheit. Jetzt kann etwas erkannt und behauptet und bestritten werden (ebd.: 51).

Tiere besitzen komplexe Zeichensysteme, mit deren Hilfe sie sich in der Welt orientieren können, aber sie sind nicht fähig, Urteile zu verneinen: "Bienen vermitteln nicht die Information, daß es an einem bestimmten Ort *keine* Blüten gibt oder dass es irgendwo *früher* Blüten gab und vielleicht in Zukunft geben *wird*" (ebd.: 112).

Ich habe hier die Urteilsfähigkeit, die verantwortliches Handeln ermöglicht, auch deshalb hervorgehoben, weil sie von verschiedenen Seiten in Frage gestellt wird. Der Gehirnforscher Gerhard Roth betont, dass unsere Urteilskraft eine Illusion ist, weil alles im Gehirn determiniert abläuft. Wir müssen daher "vom Ich als Autor meiner Handlungen" (Roth 1997: 331) Abschied nehmen, denn die Prozesse im Gehirn sind "meinem Willen nicht unterworfen" (ebd.: 330). Für die radikal-konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, die sich an Roth orientiert, ist das Gehirn semantisch geschlossen, so dass wir Texte, die nur aus bedeutungslosen schwarzen Punkten auf weißem Papier bestehen, gar nicht lesen können. Lesen ist daher in Wirklichkeit schreiben, indem wir den bedeutungslosen Punkten einen Sinn zuschreiben (vgl. Bredella 2002: 39-41). Doch gegen Roths Annahme, dass unsere Urteilskraft eine Illusion ist, erhebt sich der Einwand, wie er ohne Urteilskraft entscheiden kann, ob sie eine Illusion ist. Und gegen die radikal-konstruktivistisch Literaturdidaktik erhebt sich der Einwand, dass wir ein semantisch offenes Gehirn voraussetzen müssen, um uns mitzuteilen, dass unser Gehirn semantisch geschlossen ist. Wie kommt es zu diesen performativen Widersprüchen? Und wie kann man sie vermeiden?



## 5. Exkurs zu zwei unverträglichen Informationsbegriffen

In "Was ist Information? Zur Kritik einer Legende" zeigt Peter Janich auf, dass Informationen für die Kooperation notwendig sind und dass Kooperation für uns Menschen unverzichtbar ist, weil wir uns auf gemeinsame Ziele verständigen müssen:

Auf Kooperation sind wir Menschen angewiesen. Nicht nur in einer hoch arbeitsteiligen, komplexen Gesellschaft, sondern sogar in den familiären und kleinteiligen Lebensgemeinschaften reden wir dort, wo wir es ernst meinen, im Sinne eines kooperativen Miteinanders (Janich 2006a: 147).

Für komplexe Formen der Kooperation ist nicht nur eine Sprache notwendig, sondern wir müssen auch die Fähigkeit besitzen, "sich gegenseitig für das Reden verantwortlich zu machen" (ebd.):

Wo also etwas versprochen oder gemeinsam geplant wird, wo eine Freundschaft geschlossen oder aufgekündigt, ein Verein gegründet oder aufgelöst, ein Vertrag geschlossen oder ein Auftrag erteilt wird, werden wir selbstverständlich 'beim Wort genommen' (ebd.: 148).

Informationen im Rahmen der Kooperation erheben einen Geltungsanspruch und können darauf befragt werden, ob sie wahr oder falsch sind. Diesem Begriff steht ein naturwissenschaftlicher Informationsbegriff gegenüber. Wenn von Informationsverarbeitung in Genen, in Gehirnwindungen und im Computer die Rede ist, geht es um Prozesse, die dem menschlichen Bewusstsein und dem menschlichen Willen entzogen sind. Lernen im Rahmen der naturwissenschaftlichen Informationsverarbeitung ist, so Janich, "ein Instrumentarium, mit dem konsequent tierliches und menschliches Verhalten durch kybernetische, d.h. informationsverarbeitende Steuerungs- und Regelungsprozesse im Rahmen eines differenzierten Reiz-Reaktions-Schemas erfasst werden soll" (Janich 2006b: 218). Diese naturwissenschaftliche Auffassung von Informationen führt zu wertvollen Erkenntnissen, aber zu einem naturalistischen Fehlschluss, wenn sie verabsolutiert wird und Informationen im Zusammenhang mit der Urteilsfähigkeit als Illusionen betrachtet werden. Es wird dann die für den Menschen konstitutive Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten eingegeben. Janich beschreibt diesen Unterschied wie folgt: "Handeln lernen heißt, zu unterscheiden zwischen einem bloßen Verhalten wie Stolpern, Erschrecken und Niesen und den Tätigkeiten, die uns sittlich oder rechtlich als Schuld oder Verdienst, als vorsätzlich, fahrlässig oder unverschuldet zugerechnet werden" (Janich

2000: 105f.). Im Bereich des naturwissenschaftlichen Informationsbegriffs gibt es nicht die Unterschiede zwischen Schuld und Verdienst und zwischen vorsätzlich, fahrlässig oder unverschuldet. Sie sollen gerade als Illusionen eines humanistischen Menschenbildes entlarvt werden, um den Menschen als Produkt physiologischer, sozialer und diskursiver Prozesse in einem komplexen Reiz-Reaktions-Schema zu begreifen. Doch Janich zeigt an einem einfachen Beispiel, dass diese Verabsolutierung des naturwissenschaftlichen Informationsbegriffs falsch ist und weder das lebensweltliche noch das wissenschaftliche Handeln erklären kann: Wenn ein Taschenrechner Fehler produziert, lassen sich diese Fehler nicht dadurch erklären, dass er bei seiner Informationsverarbeitung Naturgesetze verletzt. Diese gelten "sowohl für gestörte wie für ungestörte Geräte gleichermaßen" (Janich 2006b: 240). Rechenfehler gibt es nicht in der Natur, sondern nur in der Welt "menschlicher Zwecke von Konstrukteuren und Benutzern von Rechenmaschinen" (ebd.: 197). Wir können nicht Urteilskraft und ein semantisch offenes Gehirn abschaffen, ohne uns in die oben aufgezeigten performativen Widersprüche zu verwickeln.

Wir dürfen den Begriff der Information nicht naturalisieren. Wir empfangen nicht Anweisungen von Neuronen und Synapsen, sondern rechtfertigen unsere Auffassungen mit Gründen und Argumenten. Selbst derjenige, der diese Auffassung bestreitet, wird sich, so Brandt, "nicht auf sein Gehirn berufen, das diese Gegenbehauptung verursacht, sondern auf Gründe, die im subjektiven Denken präsent sind und für dieses oder gegen jenes sprechen" (Brandt 2009: 12). Während für den Gehirnforscher Roth menschliche Urteilskraft eine Illusion ist, ist für den Gehirnforscher Gerald Hüther eine solche Auffassung selbst ein Urteil, mit dem wir uns als Objekt der Natur begreifen, um für unsere Handlungen nicht verantwortlich zu sein: "Wir lieben solche einfachen Erklärungen, vor allem solche, die uns suggerieren, etwas anderes als wir selbst sei dafür verantwortlich, dass wir so sind, wie wir sind" (Hüther 2011: 64). Wenn wir Gene, Hormone, Neuronen oder soziale und diskursive Kräfte heranziehen, um uns selbst zum Objekt zu machen, verhindern wir, "dass wir uns selbst erkennen und entdecken können" (ebd.: 65).

Ich habe hier auf die Gefahr von naturalistischen Fehlschlüssen hingewiesen, wie sie leicht durch die ungeheuren Erfolge des naturwissenschaftlichen Informationsbegriffs zustande kommen. Wir sehen dann die Lernenden nicht mehr als Subjekte, sondern nur noch als Objekte. Die Differenz zwischen verantwortlichem Handeln und bloßem Verhalten, dem wir unterworfen sind, wie schwer sie auch im täglichen Leben und in der Wis-

senschaft zu ziehen ist, wird eingeebnet. Auf diesen Unterschied können wir jedoch nicht verzichten. Beim Lesen laufen eine ganze Reihe von neurologischen Prozessen ab, die unserem Bewusstsein und unserem Willen entzogen sind, aber wir können nur von Lesen sprechen, wenn wir auch verstehen wollen, was ein anderer geschrieben hat. Deshalb ist das Lesen nicht mit dem naturwissenschaftlichen Begriff von Informationsverarbeitung zu erfassen, und ich habe die Auffassungen kritisiert, die Texte – aus welchen Gründen auch immer – als unlesbar betrachten, sei es, dass die kafkaesken Gesetze der Sprache Verstehen und Verständigung verhindern oder sei es, dass Texte nur aus schwarzen Punkten auf weißem Papier bestehen, weil unser Gehirn semantisch geschlossen ist oder weil wir so egozentrisch und ethnozentrisch sind, dass wir uns von Texten nichts sagen lassen und in sie nur projizieren, was wir in ihnen sehen wollen. Deshalb will ich im nächsten Abschnitt näher betrachten, wie Lesen als Verstehen der Auffassungen des Anderen möglich ist.

## **6. Zum Verhältnis von Wort- und Textsemantik beim Lesen**

Für Dekonstruktivisten sind Texte unlesbar, weil sich Wortbedeutungen in dem unendlichen Spiel der Signifikanten selbst dekonstruieren. Für Harald Weinrich werden sie jedoch beim Lesen präzisiert: "Die Wörter des Textes begrenzen sich gegenseitig und schränken sich ein, und zwar umso wirksamer, je vollständiger der Text ist" (Weinrich 2006: 22). Diese Präzisierung wird im Wechselspiel von Wort- und Textsemantik möglich. Um zu verstehen, was hier geschieht, kann das Verhältnis zwischen Linguistik und Hermeneutik helfen, das Gadamer wie folgt beschreibt:

Der Linguist will nicht in die Verständigung über die Sache eintreten, die in dem Text zur Sprache kommt, sondern das Funktionieren der Sprache als solcher Licht bringen, was immer auch der Text sagen mag. Nicht, was da mitgeteilt wird, macht er zum Thema, sondern wie es überhaupt möglich ist, etwas mitzuteilen, mit welchen Mitteln der Zeichensetzung und Zeichengebung das vor sich geht (Gadamer 1984a: 35).

Stellen wir uns vor, dass wir den Linguisten durch einen Fremdsprachenerlerner ersetzen, der nicht so sehr am Verstehen eines Textes, sondern an dem Erlernen der Fremdsprache interessiert ist. Er will lernen, wie in der fremden Sprache Zeichensetzung und Zeichengebung vor sich gehen und will die

Wortbedeutungen lernen und nicht, was ein Wort in einem bestimmten Text bedeutet. Dabei stellt sich die Frage, ob er auf diese Weise die Sprache erfolgreich lernen wird. Stellen wir uns den Fremdsprachenlerner als Hermeneutiker vor, der nur an dem Sinn eines Textes interessiert ist, aber nicht am Erlernen von syntaktischen Regeln und Wortbedeutungen. Dabei stellt sich auch hier die Frage, ob er sein Ziel erreichen und den Text verstehen wird. Wir müssen Linguistik und Hermeneutik aufeinander beziehen.

Wie bestimmt Weinrich das Verhältnis von Wort- und Textsemantik? Um die Wortsemantik zu klären, entwirft er eine fiktive Kommunikationssituation, in der wir das Wort "Feuer" hören, ohne uns einen bestimmten Kontext vorzustellen. Insofern hat das Wort einen geringen Informationswert:

Es kann ein Herdfeuer sein oder ein Strohfeuer, eine Feuersbrunst oder ein Kerzenlicht, ein lodernes oder ein glimmendes, wirkliches oder gedachtes Feuer. Er weiß nicht einmal ganz sicher, ob die Rede überhaupt von einem Feuer ist. Es kann ja das Feuer des Weins, das Feuer der Liebe oder ein Gewehrschuß sein (Weinrich 2006: 15).

Es handelt sich hier um eine künstliche Situation, weil wir in der Lebenswelt Wörter immer in einem Kontext hören und lesen. Doch ist das Nachschlagen von Wörtern im Fremdsprachenunterricht gar nicht so weit von dieser künstlichen Situation entfernt. Verfolgen wir jedoch zunächst etwas weiter, welche Einsichten Weinrich aus der künstlichen Situation gewinnt. Er leitet daraus den ersten Hauptsatz der Wortsemantik ab: "Jede Bedeutung ist weitgespannt" (ebd.). Aus der Einsicht, dass der Hörer nicht weiß, um welches Feuer es sich handelt, ergibt sich der zweite Hauptsatz der Wort Semantik: "Jede Bedeutung ist vage" (ebd.). Wie weitgespannt und vage die Bedeutung des Wortes "Feuers" aber auch ist, die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft teilen sie. Daher besagt der dritte Hauptsatz: "Jede Bedeutung ist sozial" (ebd.: 16). Das bedeutet aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts, dass der Leser mit sozialen Bedeutungen rechnen muss, die von denen in seiner Kultur verschieden sind. Der vierte Hauptsatz der Wortsemantik "Jede Bedeutung ist abstrakt" (ebd.: 17) ergibt sich daraus, dass bei der Beschreibung eines individuellen Feuers aus dem "insgesamt der von einer Sprachgemeinschaft als relevant gesetzten Merkmale eines Gegenstandes" (ebd.: 16f.) einige von ihnen unter Relevanzgesichtspunkten ausgewählt werden.

Die Erkenntnis, dass Wortbedeutungen weitgespannt, vage und abstrakt sind, führt oft zu der Klage, dass Sprache nicht Nuancen und Individuelles erfassen kann. Nach Voltaire haben wir nur die Worte 'Liebe' und 'Hass',

aber Liebe und Hass sind im Leben tausendfach verschieden. Für Weinrich (2006) ist diese Klage über die Ungenauigkeit der Sprache ein Trugschluss: "Denn gegenüber der tausendförmigen Liebe gibt es nicht nur das eine Wort 'Liebe', sondern auch tausend Sätze um die Liebe" (ebd.: 22). Wir dürfen aus der ungenauen Bedeutung isolierter Wörter nicht auf die Ungenauigkeit von Wörtern in Sätzen und Texten schließen. Deshalb stellt Weinrich den vier Hauptsätzen der Semantik vier Korollarsätze gegenüber, die anzeigen, was mit Wörtern in Sätzen und Texten geschieht. Der Sprecher, der von einem bestimmten, unverwechselbaren Feuer berichtet, nimmt Präzisierungen vor, die jedoch nur möglich werden, weil es weitgespannte, vage, soziale und abstrakte Bedeutungen gibt. Beide Aspekte bedingen sich gegenseitig, und haben weitreichende Konsequenzen für die Literaturdidaktik, weil sie anzeigen, dass wir ohne unser sprachliches und lebensweltliches Vorverständnis nicht lesen können und dass sich beim Lesen unser Vorverständnis verändert.

Da Leser Präzisierungen vornehmen, sind sie für Weinrich nicht Sklaven und Opfer der Texte, wie der Dekonstruktivismus behauptet, sondern "Herren der Texte"<sup>4</sup> (ebd.: 24) und können daher Texte auch übersetzen:

Im Text kommt es sowieso nur auf die Meinung an; und die kann man passend machen. Man braucht nur den Kontext entsprechend einzustellen. Texte sind daher prinzipiell übersetzbar. Sind Übersetzungen also Lügen? Man kann sich an die Regel halten: Übersetzte Wörter lügen immer, übersetzte Texte nur, wenn sie schlecht übersetzt sind (Weinrich 2006: 24).

Dass wir Texte übersetzen können, hängt damit zusammen, dass in Sätzen Urteile zum Ausdruck kommen (vgl. Abschnitt über die Urteilskraft). Weinrich macht darauf aufmerksam, dass Sätze mehr sind als Anhäufungen von Wörtern, sondern dass sie die Struktur von Urteilen haben. Die Formulierung "Schöner, grüner Jungfernkranz" ist kein Satz. Erst die folgende ist es: "Wir winden dir den Jungfernkranz". Was macht diese Formulierung zum Satz?

Da ist zunächst das Personalmorphem, 'wir' in unserem Beispiel. Das Personalmorphem bezieht die Bedeutung des Verbs und damit den Sinn des ganzen Satzes auf die Grundsituation allen Sprechens, auf das Kommunikationsdreieck Ich: Du: Er. Auch

---

4 Mit dem Begriff "Herr des Textes" sollten wir vorsichtig umgehen. Stanley Fish fordert, dass wir beim Lesen nicht "Diener", sondern "Herr des Textes" sein sollen, was bei ihm bedeutet, dass wir ihm die Bedeutungen aufzwingen, die wir in ihm sehen wollen. Damit wird Egozentrismus und Ethnozentrismus gerechtfertigt (vgl. Bredella 2010: 37-39). Es liegt auf der Hand, dass Weinrich den Begriff anders versteht.

die Pluralform 'wir' legt den Ort der Information in diesem Kommunikationsmodell fest. Es gehört ferner zum Verb ein Tempusmorphem. In unserem Beispiel ist es ein Präsens (Weinrich 2006: 51).

Es fehlt noch ein weiteres Morphem, das wir aus der Analyse von Urteilen bereits kennen. In jeden Satz kann das Morphem 'nicht' eingeführt werden und seinen Sinn in das Gegenteil verkehren. Sprachen sind nach Weinrich (2006) so beschaffen, "daß es keinen Satz gibt, der nicht durch ein Morphem, hörbar oder nicht hörbar, auf Ja oder Nein hin determiniert wäre" (ebd.: 52). Es ist somit in einem Satz eine Voraussetzung enthalten, die in ihm selbst nicht formuliert ist. Ein Satz ist eine Antwort auf eine Frage: "Durch eine Frage hervorgehoben, ist die Aussage aber selbst wieder Frage, und ruft eine weitere Aussage hervor. Und so erhalten wir eine lange Kette von Fragen und Antworten" (ebd.: 55). Damit wird die hermeneutische Einsicht bestätigt, dass ein Text eine Antwort auf eine Frage ist. Diese Einsicht hat weitreichende Konsequenzen für die Literaturdidaktik: "Nur wer etwas schon weiß, kann überhaupt fragen" (ebd.: 57). Wir können hier in modifizierter Form auch an das anknüpfen, was ich im Exkurs über sprachliche Informationen im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Informationen gesagt habe. Diese antworten nicht auf eine Frage und können daher auch nicht die Frage verfehlen. Fehler und Missverständnisse gibt es nur in einem kommunikativen und kooperativen Raum. Diese Einsicht lässt auch die gängige Unterscheidung von '*langue*' und '*parole*' fragwürdig werden. Darauf wird in "Critique of Saussurian Linguistics" von V.N. Voloshinov bzw. Michail Bachtin (zur Frage der Autorschaft vgl. Morris 1994: 4) hingewiesen. Wie der Autor aufzeigt, wird mit der Unterscheidung zwischen '*langue*' und '*parole*' nicht verständlich, wie wir die Äußerungen eines Anderen überhaupt verstehen können. Für '*langue*' ist Sprache "an objective external to and independent of any individual consciousness" (vgl. Morris 1994: 31), und für '*parole*' ist eine Äußerung ohne gemeinsame soziale Bedeutungen, was bedeutet, dass sie gar nicht verstanden werden kann:

In actuality, we never say or hear words, we say and hear what is true or false, good or bad, important and unimportant, pleasant or unpleasant, and so on. Words are always filled with content and meaning drawn from behavior or ideology (ebd.: 33).

Verständlich werden Äußerungen, weil sie Antworten auf Fragen sind: "Any utterance – the finished, written utterance not excepted – makes response to something and is calculated to be responded to in return" (ebd.: 35). Lesen ist nicht, wie hier noch einmal deutlich wird, ein monologischer Prozess, bei dem Informationen vom Sender zum Empfänger vermittelt

werden, sondern ein dialogischer Prozess, bei dem der Leser mit einem bestimmten Vorverständnis das Dargestellte aufnimmt und dabei eine Offenheit entsteht, die es bei der naturwissenschaftlichen Informationsverarbeitung nicht gibt. Der Leser kann nur vor dem Hintergrund seines Vorverständnisses verstehen, aber sein Vorverständnis soll durch die Lektüre verändert werden. Dabei bleibt offen, ob diese Veränderung erfolgt und der Leser sich von der Sichtweise einer Geschichte überzeugen lässt oder ob er sie als falsch zurückweist. Für die Literaturdidaktik bedeutet dies, dass sie den Lesern helfen muss, an Geschichten Fragen zu stellen, die es ermöglichen, dass ihre unterschiedlichen Sichtweisen überhaupt erfasst werden und dass sie sich der Erfahrungen mit Geschichten bewusst werden. Dazu können folgende Fragen helfen.

## **7. Fragen zum Verstehen von Geschichten**

### **7.1. Fragen zu Intentionen, Zielen, Motiven und Werten der Charaktere**

Nach Jerome Bruner gibt es zwei grundsätzlich unterschiedliche Erkenntnisformen, nämlich die des logischen und argumentativen Denkens (er nennt sie '*paradigmatic*') und die des Erzählens (vgl. Bruner 1986: 13). Wenn wir Anderen erklären wollen, wer wir sind und warum wir gehandelt haben, wie wir gehandelt haben, können wir dies nicht mit logischem und argumentativen Denken erreichen, sondern müssen eine Geschichte erzählen. Für den Leser bedeutet dies, dass Geschichten verständlich werden, wenn er die Intentionen, Ziele, Motive, Bedürfnisse und Werte der Charaktere versteht. Das gilt für faktuale und fiktionale Geschichten gleichermaßen. Wie Leser dabei vorgehen, hängt von der Erzählweise ab. Erzähler fiktionaler Geschichten haben das Privileg, ihren Lesern unmittelbar einen Einblick in Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive der Charaktere zu geben, aber sie können auch eine Außenperspektive einnehmen und sich auf das beobachtbare Verhalten der Charaktere beschränken, so dass Leser Intentionen, Ziele, Motive und Werte der Charaktere erschließen müssen. Dabei nehmen sie eine Innenperspektive ein und entwickeln Empathie.

## **7.2. Fragen zu Konflikten**

Geschichten werden erzählenswert, weil etwas Außerordentliches geschieht und eine Ordnung verletzt wird. Konflikte und die Suche nach Lösungen sind gleichsam der Motor, der das Geschehen vorantreibt und die Leser involviert.

## **7.3. Fragen zum Einnehmen und Koordinieren unterschiedlicher Perspektiven**

In Geschichten kommen in der Regel unterschiedliche Charaktere zu Wort, so dass der Leser erfassen muss, was die jeweilige Perspektive eines Charakters ausmacht und sie mit der der anderen Charaktere vergleicht. Dabei muss er sie gewichten und beurteilen und eine Meta-Perspektive einnehmen.

## **7.4. Fragen zur Weltsicht von Geschichten**

Obwohl Geschichten die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen, kommt in ihnen explizit oder implizit eine bestimmte Weltsicht zum Ausdruck. Diese Weltsicht kann tragisch, komisch, satirisch, zynisch, sentimental, inhuman oder human sein. Damit wird angezeigt, dass Geschichten die Welt nicht einfach abbilden, sondern sie unter einer bestimmten Weltsicht darstellen und den Leser von ihrer Richtigkeit überzeugen wollen. Die Übernahme dieser Weltsicht bereitet den Lesern Freude, weil sich ihnen damit eine bedeutungsvolle Welt erschließt. Aber sie können sie auch zurückweisen, wenn sie ihnen oberflächlich, sentimental oder inhuman erscheint. Insofern gehört die Frage nach der Weltsicht zum Verstehen einer Geschichte.

## **7.5. Fragen nach Emotionen der Charaktere und denen des Lesers**

Bei der Lektüre von Geschichten kommen zwei Formen von Emotionen ins Spiel. Leser müssen die Emotionen der Charaktere nachvollziehen und erleben dabei Emotionen, die das Dargestellte in ihnen auslöst. Der Unterschied zwischen beiden Formen der Emotionen kennzeichnet die Rezeption



von Geschichten und fördert die Ausbildung einer emotionalen Intelligenz.

## **7.6. Fragen zur Beziehung der Welt der Geschichte zu der des Lesers**

Ich habe in der Einleitung auf das komplexe Verhältnis zwischen der Welt der Geschichte zu der des Lesers hingewiesen. Für Nussbaum sind Geschichten Modelle bzw. 'optische Instrumente' (Proust), mit denen wir unsere Welt erhellen: "The work is, in that sense, as Proust puts it, an 'optical instrument' through which the reader may focus on certain personal realities" (Nussbaum 2006: 243). Ein Bezug zur eigenen Welt kann dadurch hergestellt werden, dass wir uns fragen, wie wir anstelle der Charaktere gehandelt, gedacht und gefühlt hätten.

## **7.7. Fragen zum Rezeptionsprozess**

Während der Rezeption von Geschichten sind wir von der Verpflichtung zum Handeln entlastet. Dadurch können wir nicht nur unsere Aufmerksamkeit intensiv auf das Dargestellte, sondern auch auf unsere Erfahrungen bei der Rezeption lenken. Die Hinwendung zu beiden Momenten ist ein wesentliches Moment ästhetischer Erfahrung (vgl. Bredella 2002: 69-73, 170-173). Louise M. Rosenblatt unterscheidet zwischen 'efferent reading', bei dem wir uns auf die Informationen im Text konzentrieren, und 'aesthetic reading', bei dem wir auf unsere Erfahrungen mit dem Text achten:

In the aesthetic transaction, the reader's selective attention is focused on what he is living through during the reading event. He is attending both to what the verbal signs designate and to the qualitative overtones of the ideas, feelings, images, situations, characters that he is working out under the guidance of the text (Rosenblatt 1981: 21f.).

Auf ähnliche Weise definiert Wolfgang Iser die ästhetische Erfahrung:

The ability to perceive oneself during the process of participation is an essential quality of the aesthetic experience; the observer finds himself in a strange, halfway position: he is involved, and he watches himself being involved (Iser 1987: 134).

Die Einsicht in die Struktur ästhetischer Erfahrung hat zu Aufgaben wie dem Schreiben von Responseprotokollen geführt, die die Reflexions- und

Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern besonders fördern.

## 7.8. Fragen zu Stellungnahmen

Beim Lesen von Geschichten nehmen wir nicht nur eine Innenperspektive, sondern auch eine Außenperspektive ein. Michail Bachtin schreibt in *Art and Answerability*: "I have to answer with my own life for what I have experienced and understood in art, so that everything I have experienced and understood would not remain ineffectual in my life" (Bakhtin 1990: 1). Nach Knud Løgstrup blieben die durch fiktionale Geschichten "ausgelösten Gedanken und Gefühle leer und unverbindlich" (Løgstrup 1998: 88), wenn wir sie nicht auf unsere Sicht- und Handlungsweisen bezögen.

Mit den hier genannten Fragen habe ich auf zentrale Aspekte des Rezeptionsprozesses hingewiesen, die andeuten, wie Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit mit Geschichten entwickelt werden kann. Diese Fragen müssen bei der Rezeption einzelner Geschichten differenziert und können mit kreativen Aufgaben ergänzt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2003, Bredella & Burwitz-Melzer 2004 sowie Nünning & Surkamp 2006).

Ich habe in meinem Beitrag den ersten der vier von Hallet erwähnten Teildisziplinen der Literaturdidaktik, die Frage nach dem Bildungspotenzial von Geschichten, in den Mittelpunkt gestellt. Diese Frage ist im Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung, weil in ihm Geschichten bzw. literarische Texte umstritten sind. Sie erscheinen irrelevant, wenn es um die sprachliche Bewältigung zukünftiger Situationen als Tourist oder im Beruf geht. Doch dieser Ansatz verengt die Bedeutung des Sprachenlernens und kann nicht die Bedeutung von Geschichten für Fremdsprachenlernen und interkulturelles Verstehen erfassen. Deshalb ist es notwendig, nach ihrem Bildungspotenzial zu fragen und die Kompetenzen, die mit ihrer Rezeption gefördert werden können, aufzuzeigen. Nach diesem ersten Schritt müssen wir uns weiteren Teildisziplinen zuwenden, in denen die methodische Gestaltung des Literaturunterrichts und die didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte in den Mittelpunkt gerückt werden. Das sollten wir gemeinsam anstreben, wenn wir gesehen haben, was die Lektüre von Geschichte für die Entwicklung zentraler Fähigkeiten in einer multikulturellen Welt leisten kann.

Eingang des Manuskripts 20.11.2011

## Literaturverzeichnis

- Bakhtin, Mikhail M. (1981), *The Dialogic Imagination*. Ed. by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1990), *Art and Answerability*. Ed. by Michael Holquist & Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003), *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Booth, Wayne C (1994), Who is responsible in ethical criticism, and for what? In: Richter, David (ed.), *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature*. Boston: Bedford Books, 249-254.
- Boyd, Brian (2009), *On The Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard UP.
- Brandt, Reinhard (2009), *Können Tiere denken? Ein Beitrag zur Tierphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredella, Lothar (2002), *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2010), *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004), *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Breithaupt, Fritz (2009), *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, Jerome (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1990), *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003), *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Carroll, Joseph (2011), *Human Nature. Literary Darwinism in Theory and Practice*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Seuss Geisel, Theodor (2004), *Horton Hears a Who!* Fulham: Harper Collins Children's Books.
- Eco, Umberto (1999), *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv.
- Eibl, Karl (2004), *Animal Poeta. Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Paderborn: Mentis.
- Eibl, Karl (2009), *Kultur als Zwischenwelt. Eine evolutionsbiologische Perspektive*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Fehr, Ernst (2004), Die Natur des menschlichen Altruismus. Rede zur Cogito Preisverleihung. [Online: <http://www.cogitofoundation.ch/pdf/2004/ReferatFehr.pdf>. 04.08.2012].
- Flesch, William (2008), *Comeuppance. Costly Signaling, Altruistic Punishment, and Other Biological Components of Fiction*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.

- Forget, Philippe (Hrsg.) (1984), *Text und Interpretation*. München: Fink.
- Gadamer, Hans-Georg (1984a), Text und Interpretation. In: Forget, Philippe (Hrsg.) (1984), 25-55.
- Gadamer, Hans-Georg (1984b), Und dennoch: Macht des guten Willens. In: Forget, Philippe (Hrsg.) (1984), 59-61.
- Gardner, John (2000), *On Moral Fiction*. New York: Basic Books.
- Greiner, Ulrich (2005), *Ulrich Greiners Leseverführer. Eine Gebrauchsanweisung zum Lesen schöner Literatur*. München: Beck.
- Hallet, Wolfgang (2010), Literaturdidaktik. In: Carola Surkamp (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 201-205.
- Harding, D.W. (1937), The Role of the Onlooker. *Scrutiny* VI/3, 247-258.
- Hüther, Gerald (2011), *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Iser, Wolfgang (1987), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Janich, Peter (2000), *Was ist Erkenntnis. Eine philosophische Einführung*. München: Beck.
- Janich, Peter (2005), *Was ist Wahrheit. Eine philosophische Einführung*. München: Beck.
- Janich, Peter (2006a), *Was ist Information. Kritik einer Legende*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janich, Peter (2006b), *Kultur und Methode. Philosophie in einer wissenschaftlich geprägten Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janich, Peter (2009), *Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Edition Unsel.
- Kaiser, Gerhard (2005), *Wozu noch Literatur? Über Dichtung und Leben*. Würzburg: Königshausen: Neumann.
- Løgstrup, Knud E. (1998), *Kunst und Erkenntnis: Kunstphilosophische Betrachtungen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Miller, Joseph Hillis (1987), *The Ethics of Reading*. New York: Columbia UP.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2006), *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Nussbaum, Martha (1998), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Nussbaum, Martha (1995), *Poetic Justice*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha (2006), *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- PISA (2000), *Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Beispielaufgaben>.
- Ricoeur, Paul (1988), *Zeit und Erzählung*. Bd. I: München: Fink.
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado (2008), *Empathie und Spiegelneuronen. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rosenblatt, Louise M. (1981), On Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process. In: Harry R. Garvin (ed.) (1981), *Theories of Reading, Looking and Listening*. Lewisburg: Bucknell UP, 17-31.
- Roth, Gerhard (1997), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sartre, Jean-Paul (1964), *Was ist Literatur?* Reinbek: Rowohlt.
- Storey, David (1996), *Mimesis And The Human Animal*. Evanston, Illinois: Northern UP.
- Thies, Christian (2001), Kritik und Kunst. Avantgarde und Autonomie. In: Kleimann, Bernd & Schmücker, Reinhold (Hrsg.) (2001), *Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 194-210..
- Turner, Victor (1988), *The Anthropology of Performance*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Voloshinov, Valentin & Bakhtin, Mikhail M. (1994), Critique of Saussurian Linguistics. In: Morris, Pam (ed.) (1994), *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshino*. London: Edward Arnold, 25-37.
- Walton, Kendall L. (1993), *Mimesis as Make-Believe*. Cambridge: Harvard UP.
- Weinrich, Harald (2006), *Linguistik der Lüge*. München: Beck.
- Zipfel, Frank (2009), Autofiktion. Zwischen den Grenzen der Faktualität, Fiktionalität und Literarität? In: Winko, Simone; Jannidis, Fotis & Lauer, Gerhard (Hrsg.) (2009), *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 285-314.