

„Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hitzacker / Deutschland

Vorbemerkung zu Problem und Selbstverständnis – Was sind „Latente Fragen“?

Peter Guttenhöfer schrieb:

„Für jede Altersstufe sind besondere latente Fragen charakteristisch, sie bilden gewissermaßen die inneren Leit motive für die Unterrichtsinhalte der Waldorfschule.“ (Guttenhöfer, 21992, S. 150).

Mit dieser knappen Beschreibung wird das, was in der Waldorfpädagogik als „Latente Fragen“ bezeichnet wird pointiert benannt, wenn im Folgenden auch nicht weiter erläutert. In der waldorfpädagogischen Begriffswelt haben sie jedoch einen festen, anthropologisch begründeten Platz, bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass sie wie bei Guttenhöfer weder inhaltlich noch als didaktische Kategorie aufgearbeitet wurden. Vielmehr werden sie als selbstverständliches Wissen gehandhabt (bspw. bei de Vries, 2017; Boss 2018, S. 108). Aufgrund des besonderen ontologischen Charakters des Begriffes und seiner noch immer unbestimmten semantischen Annäherung scheint es sowohl für den Diskurs innerhalb der Waldorfpädagogik wie auch für eine Kommunikation nach außen sinnvoll, diese maßgebliche und als anthropologisch betrachtete Kategorie unterrichtlichen Handelns zu vertiefen. Immerhin stellen die „Latenten Fragen“ in der Waldorfpädagogik, insbesondere der Oberstufe ein wichtiges Bindeglied dar zwischen den biografischen und individuativen Prozessen der Schüler*innen und dem didaktischen Handeln durch die Lehrer*innen in der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung. Zum besseren Verständnis dessen, was „Latente Fragen“ sein können, soll einführend eine begriffliche Annäherung an das waldorfpädagogische wie didaktischen Selbstverständnis erfolgen.

Im Zusammenhang mit der Kompetenzdebatte haben Wenzel M. Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer die Idee der „Latenten Fragen“ für die Waldorfpädagogik prägnant auf den Punkt gebracht, wenn sie schreiben:

Wichtiger als eine reine Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz [...], ist also die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz. Kompetenzentwicklung geschieht dann, wenn der Übergang von der „Präsentation“ des Lernstoffs, die sich aus der Beobachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes heraus ergeben soll, zum aktiven Ergreifen des Lernstoffes durch Schüler gelingt; das heißt, wenn der Schüler sich in seinem Entwicklungsstand „gesehen“ oder „anerkant“ fühlt, [...], kann er aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen „Lernstoff“ für sich und an sich zu arbeiten. Die Waldorfpädagogik spricht hier von „Latenten Fragen“, also Fragen, die dem Schüler nicht bewusst werden, die aber sein tiefstes Inneres betreffen und deren Antworten ihm helfen, seine Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.“ (Götte/Loebell/Maurer, 2009, S. 99).

Mit diesen Ausführungen folgen sie in einer aktuellen Sprache und Semantik den Ausführungen Steiners vom 21. Juni 1922, indem sie einen Unterricht charakterisieren, der die altersgemäßen und nicht immer formulierbaren Fragen zum Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ im umfassendsten Sinne (Loebell 2015, S. 27 ff.) als Grundlage für einen entwicklungs- und altersgemäßen Unterricht beschreiben, der das Interesse des Individuums (Ich) am Unterrichtsstoff (Welt) wecken kann. Dadurch soll die Möglichkeit eröffnet werden, an den Inhalten einmal die „Welt“ zu erfahren und zu erforschen und gleichzeitig den in seiner wesenhaften Vielfalt wirksamen Individuationsprozess zu verfolgen – ob nun bewusst oder unbewusst (vgl. auch Sommer, 2010, S. 35 f.). Damit meint die Entwicklung des „Selbst“ eine solche, die im Sinne anthropologischer Annahmen der Waldorfpädagogik als Teil eines entwicklungspsychologisch begründeten und fluide angenommenen, ganzheitlichen Individuationsprozesses verstanden wird. Die waldorfpädagogische Annahme zu Erkennen und Lernen basiert in ihrem Bildungsbegriff damit auf einem Spannungsverhältnis von Sachgegenstand, Entwicklungsstand, altersgemäßem Weltinteresse und explorativ gedachtem Individuationsprozess, was in dem Moment produktiv wirksam wird, wenn die Inhalte, die Methoden und die Performanz (Methoden zur Förderung der Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung) zu einer sinnstiftenden Unterrichtsplanung zusammengeführt werden können. Sinnstiftend soll in diesem Zusammenhang als eine für den Schüler spür- und erkennbare Relevanz des Unterrichtsgeschehens für die fachliche wie individuelle Entwicklung verstanden werden (vgl. Zech, 2016, S. 575). Um dies ernsthaft leisten zu können, ist die Kategorie der „Latenten Fragen“ sehr hilfreich, da sie bei näherem Hinsehen auf die Lerngruppe und ihre altersgemäße Eigenart beobachtet werden und Anhaltspunkte geben können, wie eine sinnstiftende Unterrichtsplanung und -durchführung aussehen kann. Jedoch lässt sich dieser Prozess nicht durch spröde oder theoretische anthropologische Annahmen kategorisieren. Im Gegenteil, dieser fluide Prozess muss auf der Grundlage eines offenen gehandhabten anthropologischen Modells (vgl. Schieren 2015, Wagemann 2016) stattfinden (vgl. auch Göpfert, 1993, S. 64).

1989 deutet Christoph Göpfert in einem Aufsatz „Der Deutschunterricht als Antwort auf ‚Latente Fragen‘ des Jugendlichen“ richtig an, dass die Waldorfschulen durch ihre Expansion und die zunehmende öffentliche Diskussion dazu gezwungen seien, sich und ihre Konzepte deutlicher zu kommunizieren (Göpfert, 1989, S. 3 f.) und legt eine Idee des Deutschcurriculums vor, das von den „Latenten Fragen“ als anthropologisch, respektive entwicklungspsychologische ausgeht (Göpfert, 1989, S. 4; 5 und 9) – also dem, was Guttenhöfer drei Jahre später als altersspezifische „Leitmotive“ bezeichnet und als altersgemäße Auseinandersetzung von „Ich“ und „Welt“ im obigen Sinne verstanden werden kann. Aber auch Göpfert hat den Begriff semantisch nicht weiter angefüllt. Nunmehr 30 Jahre später hat sich die waldorfpädagogische Forschung noch weiter in die Öffentlichkeit bewegt und ist mittlerweile Teil eines zunehmend konstruktiven und fruchtbaren wissenschaftlichen Diskurses. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, die „Latenten Fragen“ als didaktische Kategorie neu aufzugreifen und das begriffliche Desiderat – soweit dies im Rahmen eines Aufsatzes überhaupt möglich ist – aufzuarbeiten, respektive fachbezogen aufzuarbeiten. Aus diesem Grund soll in einem ersten Schritt das spätestens in Steiners Vortrag vom 21. Juni 1922 paraphrasierte Phänomen herausgearbeitet, die Ausführungen der allgemeinen wie literaturdidaktischen waldorfpädagogischen Schriften damit abgeglichen und die Möglichkeiten der „Latenten Fragen“ als Paradigma des didaktischen Handelns im Literaturunterricht ausgelotet werden. Abschließend sollen Bezüge zu literaturdidaktischen Strömungen angedeutet werden.

Die Grundlage – Zu Steiners Ausführungen vom 21. Juni 1922

Auch wenn Rudolf Steiner den Begriff „Latente Fragen“ selbst nicht verwendet hat, finden sich die Grundlage hierfür vornehmlich in dem erwähnten Vortrag vom 21. Juni 1922 (Steiner 1977, S. 73-86), den er vor den Lehrern der ersten Waldorfschule in Stuttgart hielt. Dieser kann als einer der wichtigen und prägnanten Darstellungen für das Verständnis der Oberstufenmethodik angesehen werden und bietet eine Vielzahl von Hinweisen und Anregungen für die Unterrichtspraxis. Aus diesem Grund liegt es nahe, das Konzept der „Latenten Fragen“ im Vorfeld aus dem Selbstverständnis der Waldorfpädagogik heraus zu betrachten, wobei das hier behandelte didaktische Paradigma nur einen Teil der Ausführungen ausmachen kann. Allerdings ist dieses Vorhaben aus hermeneutischen Erwägungen nicht unproblematisch, denn

Steiners Vorträge heute zu lesen bedeutet entweder eine historisch-kritische Textarbeit zu leisten oder aus einer aktuellen Perspektive heraus zu deuten (vgl. hierzu Kiersch, 2014, S. 55 ff.). Hinzu kommt, dass bei Steiners Vorträgen nicht immer nachvollzogen werden kann, von welchem Verständnishorizont der Zuhörer er ausgegangen ist und wie dieser vor 100 Jahren aufgefasst und in den Vortrag integriert wurde. Ebenso erschwerend kommt hinzu, dass Steiner keiner bekannten oder gängigen wissenschaftlichen Theorie gefolgt ist, die heute als Verständnisbrücke für seine Ausführungen dienen kann (Schmelzer/Deschepper 2019, S. 6 ff.). Ohne den Umgang mit dem Steinerschen Vortragswerk an dieser Stelle vertiefen zu wollen, sei lediglich auf die Eigenheiten verwiesen, die grundsätzlich im Umgang mit seinen Schriften und den dokumentierten Vorträgen berücksichtigt werden müssen (Vgl. Demisch et al. (Hrsg.) 2014). Aus diesem Grund werden relevante Aussagen herausgearbeitet, aus aktueller Perspektive reflektiert und erläutert sowie später ggf. in die didaktische Konzeptbildung integriert (vgl. zur Methode Schlüter 2014).

Steiners Ausführungen vom 21. Juni 1922 gehen thematisch zwar über die Kategorie der „Latenten Fragen“ hinaus, jedoch wurden sie in weitere anthropologische Überlegungen eingebettet. Damit macht Steiner deutlich, dass er die „Latenten Fragen“ eine anthropologische Kategorie betrachtet und ihr Auftreten entsprechend als entwicklungspsychologische Transformation charakterisiert, sie aber auch nicht alleine stehen und Teil eines holistisch gedachten Methodenensembles sind. Zu Beginn führt er aus, dass es sich um ein den Schüler*innen erst einmal unbewusstes Phänomen handelt:

„[...] das Kind findet den Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis [...]“, aber die Jugendlichen würden „sich selber unbewußt, diesen Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis [...] durchmachen.“ (Steiner 1977, S. 74).

Damit wird für die Schüler in der 9./10. Klasse also ein Prozess beschrieben, der als unbewusst angenommen wird und den Übergang in die Ausbildung der eigenen Urteilsfähigkeit beschreibt. Nach Michael M. Zech wird in der Waldorfpädagogik die Urteilsbildung in drei organisch ineinander übergehende Phasen untergliedert, wobei er hier „Erkenntnis“ als „Ausbildung eigener Urteils- und Begriffsbildung auf fachlicher Grundlage“ bezeichnet (Zech, 2018, S. 67) und als zweite Phase setzt, die in Klasse 9 beginnt und sich bis Klasse 11 transformiert. Insofern stellt der Prozess einer eigenen und sich in Bezug auf das Individuum autonomisierenden Urteilsbildung eine Form des kognitiven Selbstwertungs- und Adoleszenzprozesses dar (vgl. Zech 2018, S. 44 ff.; Loebell 2016, S. 243 ff.). Für die Kategorie der „Latenten Fragen“ bedeutet dies, dass sie in einer biografischen Phase auftreten, die von den Schüler*innen als ein neues und mehr oder weniger bewusst erlebtes, vielfach kritisches oder idealisierendes Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ erfahren werden (vgl. Steiner 1978, S. 238 ff.).

Die „Latenten Fragen“ sind jedoch nicht einfach da oder entstehen im luftleeren Raum, vielmehr müssen sie, so Steiner weiter, dezidiert einmal geweckt werden. Diesem Hinweis schließt er eine praktische Überlegung an:

„Es muß das alles so an die Jugend herangebracht werden, daß es in der jugendlichen Seele fortwährend noch nachklingt, daß in der jugendlichen Seele Rätsel entstehen über die Natur, über Kosmos und Welt, über die menschliche Natur im allgemeinen, über geschichtliche Fragen und so weiter.“ (Steiner 1977, S. 76).

Damit führt er aus, dass „alles“, also die Unterrichtsinhalte wie auch die Methoden, so geplant und durchgeführt werden müssen, dass die Inhalte – unabhängig vom Fach – eine sichtbare Wirkung auf die Schüler*innen haben und als „Rätsel“ ein unausgesprochenes Interesse wecken, das zwar noch diffus-unkonkret ist, aber trotzdem eine motivierende Fragehaltung schafft. Anders als im sogenannten problemorientierten Unterricht soll den Schüler*innen also nicht eine konkrete Frage vermittelt oder eine solche durch sie generiert und im analytischen Arbeitsprozess beantwortet werden, sondern eine Suchbewegung entstehen. Walter Hutter schreibt hierzu, dass der „Anschluss“, also die Erstbegegnung mit dem Stoff im Rahmen der Unterrichtsphasierung einen „unversprachlichte(n) Anteil“ braucht, um nicht Gefahr zu laufen, eine Intention, Motivation oder Sinnstiftung vorzugeben (Hutter, 2019, S. 56), sondern um eine solche (latent) im Schüler entstehen zu lassen. Damit beschreibt er – ähnlich Steiner – ein ästhetisches Unterrichtskonzept, das erfahrungsbasiert und selbstwirksam ist. Hierbei werden die Schüler durch die Stoffauswahl und damit verbundene anvisierte Schwerpunkte zwar fachlich gelenkt, aber im Konkreten sollen sie auf der Grundlage der eigenen Fragen selbsttätig agieren (vgl. Soetebeer 2019), damit kann ein situativ flexibler Unterrichtsverlauf

entstehen, den der Lehrer zulassen und adäquat begleiten muss, um die anvisierte Schülerorientierung zu gewährleisten. In diesen Prozessen zeigt sich, dass die erwähnte biografische Übergangsphase eine neue (Erwartungs-)Haltung gegenüber der Welt und gegenüber dem Lehrer als Mittler zwischen Schüler und Welt wachsen lässt (Steiner 1977, S. 79). Steiner führt hierzu aus:

„Für das Leben kommt es natürlich etwas darauf an, ob man das Unbewusste in Bewusstes verwandeln kann oder nicht [...]. Aber wenn nun auch der Schüler selber dasjenige, was er als Frage innerlich erlebt, nicht formulieren kann - der Lehrer muß imstande sein, diese Frage zu formulieren, so daß die Formulierung zustande kommt, und er muß imstande sein, das Gefühl zu befriedigen, das beim Anlaß dieser Frage im Schüler auftaucht.“ (Steiner, GA 1977 S. 80)

Damit sind zwei Prozesse angesprochen, die als didaktische Anforderung verstanden werden können. Nachdem der Lehrer die „Latenten Fragen“ durch den „unversprochenen Anteil“ (Hutter, 2019, S. 56) initiiert hat, muss er diese durch die methodische wie auch inhaltliche Planung von der Latenz (Unbewusst) in die Konkretisierung (Bewusstsein) begleiten. Dies setzt voraus, dass er die noch latenten Fragen erkennt, durch seine Stoffauswahl in eine bewusste Formulierung bringt und im letzten Schritt die Schüler*innen Antworten suchen und finden. Letzteres führt Steiner jedoch nicht aus, sondern deutet es lediglich an. Wenn er ausführt, dass der Lehrer in der Lage sein muss „die Fragen zu formulieren“, kann der Eindruck entstehen, dass die Lehrer den Schülern für sie richtige Fragen formulieren und vorgeben können, was aber nicht gemeint sein kann. De facto kann ein „formulieren“ lediglich einen möglichen Zugang oder ein Angebot darstellen, dessen tatsächliche Relevanz erst die Wirksamkeit im Unterricht abbilden kann. Die Qualität des Unterrichts besteht vor dem Hintergrund dieses Planungsparadigmas also darin, dass der Lehrer in der Beobachtung seiner Klasse und während der Unterrichtsvorbereitung einen Ansatz findet, die „Latenten Fragen“ am Gegenstand finden zu lassen und dadurch Unterricht sinnstiftend zu gestalten.

Damit wird eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt, die über maeutische Fragesituationen hinausgeht und eine individuelle Sinnstiftung leistet (ähnlich Sommer, 2010, S. 35). Birkmeyer/Combe/Gebhard/Knauth/Vollstedt konstatieren in ihrer didaktischen Reflexion zur „Sinnstiftung“ zwar, dass der Begriff ein „schillernder“ und willkürlich festlegbarer sei, doch gehen sie in ihrer Grammatik der didaktischen Sinnstiftung grundsätzlich von einer individuell wirksamen, biografischen Identitätsarbeit aus. Diese begründen sie im Weiteren anthropologisch, sozialisatorisch und fachspezifisch (Birkmeyer / Combe / Gebhard / Knauth / Vollstedt, 2014, S. 10). Auch wenn die von ihnen genannte Kategorie „biografische Identitätsarbeit“ anthropologisch nicht näher spezifiziert wird, ist anzunehmen, dass die dahinterstehende anthropologische Semantik von der waldorfpädagogischen abweicht.

Insgesamt stellen die „Latenten Fragen“ nach Steiners Ausführungen in diesem Vortrag also eine als anthropologisch angenommene Veränderung der Schüler*innen in ihrem Verhältnis zwischen „Ich“ und „Welt“ im weitesten Sinne dar, die sich im Jugendalter entwicklungsbedingt vollzieht und in einer innerlich und äußerlich unbewussten wie bewussten explorativen Haltung gegenüber der materiellen und immateriellen Welt und dem individuellen Verhältnis zu dieser führt. Der Lehrer hingegen steht vor der Aufgabe, die „Rätsel“ entstehen zu lassen, die dann als „Latenten Fragen“ zur unbewussten Handlungsintention werden sollen. Durch die Auswahl von Inhalten, Begegnungsformen mit den Inhalten sowie den ausgewählten Methoden sollen diese durch die Unterrichtsorganisation, also curricular, epistemologisch und performativ vom Unbewussten ins bewusste Fragen und Antwortsuchen geführt werden, und zwar über den Stoff, also durch die erkennende und lernende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Auf diesem Weg könne, so Steiner, den altersgemäßen Bedürfnissen der Schüler gegenüber den Unterrichtsinhalten und ihrem sinnstiftenden Bezug zu sich selbst nahekommen und die Individuation im Rahmen der Unterrichtsprozesse begleitet werden.

Versuch eine Konzeptbildung: „Latente Fragen“ als Paradigma für eine anthropologisch basierte Unterrichtsplanung

Vor diesem Hintergrund stellen die „Latenten Fragen“ ein im Oberstufenunterricht grundlegendes didaktisches Paradigma dar, welches das anthropologisch wie entwicklungspsychologisch konstituierende

Verhältnis von „Ich“ (Individuum) und „Welt“ (Curriculum u.a.) abbildet, im didaktischen Handeln konstitutiv die Individuation mit der Stoffbegegnung verbindet und damit das Spannungsverhältnis von „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen“ (Götte/Loebell/Maurer 2009, S. 99) verwirklichen soll. Aus diesem Grund geht die Arbeit mit den gelenkten, aber durch eine anthropologisch geschulte und bewusste Beobachtung individuell entstandener „Latenter Fragen“ durch die Lehrer*innen davon aus, dass die Aufbereitung der Inhalte mit den individuell-biografischen Bedürfnissen der Schüler*innen begründet sein muss:

Im pädagogischen Kontext ist es ein Anliegen der Waldorfpädagogik (sic!) auf die individuellen Lebensmotive zu blicken, die jeder Mensch in sich trägt, die zum Teil auch für das eigene Bewusstsein biografisch verborgen sind und die im schulischen Entwicklungsprozess vielfältig angesprochen werden. Im Idealfall führt die Pädagogik den jungen Menschen zu einem tieferen Verständnis seiner selbst, zu einer moralisch-ethischen Grundorientierung und zu einer Motivbildung, die aus einer idealistischen Grundstimmung die Realisierungskraft individueller Lebensziele generiert. (Schieren 2015, S. 141).

Diese „Realisierung individueller Lebensziele“ stellt also die Grundlage derjenigen Situation dar, in der die „Rätselfragen“ geweckt und zu „Latenten Fragen“ gewandelt werden können. Allerdings können wie angedeutet die so evozierten „Latenten Fragen“ allein nur in den seltensten Fällen eine ausreichende Grundlage für die Unterrichtsplanung und -gestaltung darstellen, vielmehr ist es sinnvoll, sie auf der einen Seite zu operationalisieren und dann funktional in den Reigen der methodischen bzw. didaktischen Arbeit der Waldorfpädagogik einzufügen. Mit anderen Worten würde eine isolierte Anwendung allein keine sinnvolle Unterrichtsstruktur entstehen lassen und so müssen die „Latenten Fragen“ zu einem situativ sinnvollen Bestandteil der Unterrichtsplanung und Unterrichtsphasierung werden.

Jost Schieren hat in seinem Aufsatz „Schluss, Urteil, Begriff – die Qualität des Verstehens“ von 2010 die dreigliedrige Struktur des Unterrichtes als epistemologisches Verfahren ausgearbeitet und damit eine Grundlagen für die Unterrichtsplanung als Struktur vorgelegt, was später von Wilfried Sommer am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichtes differenziert wurde (Sommer 2010). Deutlich stellen beide Autoren die Intention der Didaktisierung und Phasierung des Oberstufenunterrichtes als anthropologisch begründet heraus, wobei Sommer insbesondere den Kausalzusammenhang von Inhalt und Individuation betont (Sommer, 2010, S. 35 f.) und Schieren das Moment der Methode und Sinnstiftung (Schieren, 2010, S. 17, ähnlich Zech, 2018, S. 43). Vor diesem Hintergrund spricht Florian Stille in seinem Aufsatz zur Unterrichtsphasierung an Waldorfschulen von einer „Anthropologie des Erkenntnisaktes“ und betont dabei, dass dieses epistemologische Verfahren und seine Phasierung als Koordinatensystem der Unterrichtsplanung nicht als starres Gebilde angesehen werden darf, sondern flexibel sein und weitere Forschungen nach sich ziehen müsse (Stille, 2011, S. 42 f.). Damit stellen die genannten Autoren den Unterrichtsprozess im Rahmen der waldorfpädagogischen Schülerorientierung (vgl. zum Begriff Schneider 2008, S. 33 ff.) als eine Form der anthropologisch begründeten Verknüpfung von Erkenntnis- und Individuationsprozess dar, wie es zuletzt ebenfalls Zech betont hat (Zech, 2018, S. 47 ff.). Allen genannten Autoren jedoch ist gemein, dass sie den Unterrichtsaufbau sowie das Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ zwar in eine didaktische Struktur bringen, diese aber nicht direkt mit den „Latenten Fragen“ verknüpfen bzw. operationalisieren.

Möglichkeiten und Grenzen der Operationalisierung der „Latenten Fragen“ im didaktischen Prozess

Auch wenn eine didaktische Operationalisierung die Gefahr birgt, ein System schematisch anzuwenden, ist es für das Verständnis des Phänomens und seine mögliche Einbettung in die Unterrichtsplanung erst einmal sinnvoll, es zu veranschaulichen. Dies setzt jedoch voraus, dass der Unterrichtsprozess trotz aller gewissenhaften Planung als fluides und damit situativ offenes Geschehen aufgefasst wird, das zu einem offenen Arbeitsprozess führen sollte (vgl. Peterßen 2000, S. 35). Erst so könne ein Kohärenzerlebnis geschaffen werden, das für die Schüler*innen als sinnstiftender und gesund in Bezug auf sich selbst und die Gruppe erlebt werden kann (Rawsen 2019, S. 151). Schematisch abgebildet würde eine Operationalisierung des Entwicklungs- und Bearbeitungsprozesses der „Latenten Fragen“ wie folgt aussehen (horizontal steht die gegenseitige Interaktion und vertikal der Verlauf des Prozesses):

Lehrer: Didaktisches Handeln Pädagogisches Handeln	Schüler: Wirkung/Handlung	Innerer Prozess
	Disposition <ul style="list-style-type: none"> • kritischen Urteilsbildung • unbewusste Fragehaltung • unspezifisch ausgeprägtes Weltinteresse 	Anthropologie <ul style="list-style-type: none"> • „Ausbildung eigener Urteils- und Begriffsbildung auf fachlicher Grundlage“ (Zech) • Pubertät
Anregung durch Einstiege mit „unversprachlichten Anteil“	Entstehung von „Rätseln“	
	Unbewusste Wirkung <ul style="list-style-type: none"> • Entstehung von „Latenten Fragen“ • Unbewusste Spezifizierung des Weltinteresses 	Unbewusste Annäherung von „Ich“ und „Welt“ u.a. in den Bereichen <ul style="list-style-type: none"> • Individuation • Identitätsbildung • Enkulturation • Sozialisation
<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung der Schüler*innen • Auswertung der Beobachtungen • innere Formulierung der latenten Fragen a) für die Schüler*innengruppe und b) für die einzelnen Schüler*innen • Curriculare und methodische Überlegungen auf der Grundlage der Beobachtungen und Formulierungen 		
Unterrichtspraxis Umgesetztes Unterrichtskonzept: <ul style="list-style-type: none"> • curriculare Entscheidungen • methodische Entscheidungen • performative Entscheidungen 	Erkenntnisprozess <ol style="list-style-type: none"> 0. Sinnstiftende Erfahrung 1. Begegnung mit „Welt“ (Inhalte) 2. Erarbeitung von „Welt“ 3. Bewusstwerdung von Fragen, ggf. Formulierung von Fragen (inhaltlich/methodisch) 4. Urteilsbildung/Diskurs 5. Lebendige Begriffsbildung als mögliche Antwort auf die „Latenten Fragen“ (fachspezifische Sinnstiftung) 6. Aneignung / Individualisierung (individuelle Sinnstiftung) 	Transformation des Selbst u.a. in den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> • Individuation • Identitätsbildung • Enkulturation • Sozialisation • Kompetenzerwerb • Wissenserwerb • Individuation • Identitätsbildung • Enkulturation • Sozialisation • Kompetenzerwerb • Wissenserwerb

Dieser Verlaufschart markiert also den Zusammenhang von explorativ verstandenen Beobachtungs-, Vorbereitungs- und Handlungsprozesse von Lehrer*innen- im Verhältnis zu den Erkenntnis-, Lern- und Individuationsprozessen auf Schüler*innenseite. Darin zeigt sich, wie die als anthropologisch angenommene Kategorie „Latente Fragen“ im Rahmen einer didaktischen Handlungsstruktur – idealiter – konstituierend auf den im Unterricht initiierten Erkenntnis-, Lern- und Individuationsprozess wirken können. Allerdings bildet dieses Schema lediglich einen operationalisierten Verlauf dieser Vorgänge ab, denn der Erkenntnisprozess als Form der „Subjekt und Objekt verbindenden Produktion“ (Schieren 2010, S. 17) bedarf einer weiteren Gliederung, die als progressive epistemologische Struktur im dreiteiligen Unterricht der Oberstufe vorliegt.

Die Phasierung „Schluss-Urteil-Begriff“ wurde in der Fachliteratur zumindest im allgemeinen Rahmen bereits mehrfach dargestellt und soll deshalb nicht grundsätzlich wiederholt werden, zur Vertiefung sei auf die Arbeiten von Jost Schieren (Schieren 2010) und für den Literaturunterricht von Rita Schumacher (Schumacher 2018) sowie für die mittelalterliche Literatur von Frank Steinwachs (im Druck) verwiesen werden. Trotzdem liegt es nahe, für eine Operationalisierung die drei Schritte noch einmal ins Bewusstsein zu rufen, wenn sie im Folgenden mit dem Konzept der „Latenten Fragen“ verknüpft werden. Jost Schieren schreibt zum Schluss:

„Schluss bedeutet: das aktive Erschließen eines Weltbereiches und das Anschließen an das eigene, bereits etablierte Verstehens- und Sinnkontinuum. Der Verstehensaspekt, der dabei zum Tragen kommt, kann als Sinnverstehen benannt werden, wobei die Verstehensdynamik, die im Unterrichtsgeschehen entwickelt wird, so aufzufassen ist, dass die Welt auf den Menschen bezogen wird.“ (Schieren 2010, S. 23)

Insbesondere mit der letzten Aussage, dass das Unterrichtsgeschehen so zu konzipieren sei, „dass die Welt auf den Menschen bezogen wird“, zeigt den Rahmen, in dem die „Latenten Fragen“ ihren ersten Ort bekommen können. Der „Schluss“ müsste jedoch aufgegliedert werden in „Anschluss“ und „Erschließen“: Im „Anschluss“ wäre dann ein Raum für die Initiation oder Anregung von Rätselfragen, wenn sie nicht bereits an anderer Stelle entstanden sind. Hier ist es für eine fluide Unterrichtsvorbereitung und -durchführung jedoch notwendig, die Entstehung von Rätselfragen nicht allein an einem bestimmten Zeitpunkt zu setzen, sondern als Prinzip im Unterricht konsequent mitzudenken. Diese meist narrativ oder kommunikativ umgesetzte Phase bietet viele Gelegenheiten, Leerstellen oder „unversprachlichte[] Anteil[e]“ zu schaffen (Hutter 2019, S. 56), welche die Möglichkeiten für latente wie auch bewusste Fragen sowie darin eine Lernmotivation schaffen. Dies setzt jedoch voraus, dass im „Anschluss“, also der Hinführung der Schüler*innen an den Stoff, auch tatsächlich eine innere Berührung der Schüler*innen mit dem Stoff stattfinden kann. Damit werden die „Latenten Fragen“ zur curricularen Frage und zu einem Auswahlkriterium der Inhalte, wie es bereits Guttenhöfer (Guttenhöfer 31992, S. 150) und Göpfert (Göpfert 1993, S. 63 f.) für den Literaturunterricht angedeutet haben. Hier mag die Eignung der Literatur jedoch weniger darin liegen, „daß die Dichter kein Blatt vor den Mund nehmen [*und ihre Anliegen*] ausdrücklicher zur Sprache kommen als zum Beispiel in den naturwissenschaftlichen Fächern“ (Guttenhöfer 31992, S. 150), sondern in der Tatsache, dass Literatur eine Interpretation der *conditio humana* und ihr artifizielles Abbild ist. Der literarische Text wird als ein Versuch des Autors verstanden, die ihn umgebende und von ihm formulierte oder interpretierte Wirklichkeit als eine mal mehr und mal weniger künstlerisch gelungene Fiktion zu gestalten. Damit können die Lebenswelt und die unmittelbaren Erfahrungen des Autors als „Wirklichkeit erster Ordnung“ gelten, die dem poetischen Text immanente Welterfahrung hingegen als eine „Wirklichkeit zweiter Ordnung“, denn sie stellt eine perspektivierte Bearbeitung und Welterklärung dar (Jauß 21997, S. 661). Was Wirklichkeit also ist, obliegt damit nicht einer äußeren Instanz: Wenn der Text den Leser seelisch oder intellektuell berührt, treffen sich zwei Wirklichkeiten, die zu einer produktiven Interaktion führen können (Iser 41994, S. 257), also einer neuen Wirklichkeit. Diese Perspektivierung von Wirklichkeit manifestiert sich in Form eines darin bisweilen sehr intimen Kunstwerkes (Laudert 2009, S. 23), das in einer ebenso intimen Begegnung von Text und Leser verlebendigt und auf unterschiedlichen, aber nicht unbedingt konkret benennbaren Wegen wirksam wird. Unabhängig davon, dass dieser Prozess, wie alle anderen Phasen der epistemologischen Unterrichtsphasierung auch, einer sachgegenstandsbezogene Didaktisierung bedürfen, die sich in der Unterrichtsplanung und der Methodenauswahl zeigt, bildet die Literatur tatsächlich besondere Möglichkeiten für die „Latenten Fragen“ als curriculares Auswahlkriterium.

Beim „Erschließen“ werden die Inhalte – etwas holzschnittartig formuliert – durch präzise Beobachtungen, „Erfahrungen und Einsichten“ (s.u.) gewonnen und dienen als Basis für eine individuelle, je nach Alter auch subjektive Auseinandersetzung (Schieren 2010, S. 20; Pannitschka 2019, S. 226), nämlich der Urteilsbildung. In ihr erhalten die „Latenten Fragen“ einen breiten Raum und können sich reflexiv entfalten. Diesen Prozess paraphrasiert Schieren wie folgt:

„Urteil bedeutet: die durch Erfahrung und Einsicht gewonnene, personal vertretene und lebenspraktisch bewährte Attribuierung eines Sachverhaltes. Der Verstehensaspekt, der im Urteil zum Tragen kommt, kann als Selbstverstehen bezeichnet werden. Die pädagogisch-unterrichtliche Förderung dieses Verstehens erfolgt

durch die Beziehung von Mensch zu Mensch. Die Schüler lernen am Lehrenden die Kraft göltiger Urteils- und Wertbildung kennen und diese in der eigenen Existenz individuell zu verankern.“ (Schieren 2010, S. 23)

Wenn Schieren diesen epistemischen Schritt als „Selbstverstehen“ bezeichnet, so bezieht er darin die „Latenten Fragen“ unausgesprochen ein, insbesondere die damit verbundene Individuation. Wenn er darüber hinaus das Verstehen als Ergebnis einer „Beziehung von Mensch zu Mensch“ beschreibt, geht er im Erkennen und Lernen von einem Prozess aus, in dem ein „Ich“ durch ein „Du“ zu einem selbstreflexiven Prozess kommt. In diesem wird zuerst die eigene Sinnkonstitution reflektiert und dann aktualisiert, was Teil des Individuationsprozesses ist. Dies gelingt dann in der intendierten Form, wenn die Lehrer*innen in der Unterrichtsvorbereitung das Curriculum, die Methode und die Sozialform konkret auf die angenommenen „Latenten Fragen“ ausrichten. Je breiter das Unterrichtsgespräch dann angelegt wird, desto mehr wird es den Schüler*innen möglich, die eigenen „Latenten Fragen“ zu erfassen, zu formulieren, zu reflektieren und zu kommunizieren. Damit bekommt der Unterricht automatisch einen für die Schüler*innen sinnstiftenden Fach-, Selbst-, Aktualitäts- und Lebensweltbezug, da das entwicklungspsychologisch begründete Frageinteresse von der Latenz zur Konkretisierung geführt und erkannt werden kann. In der Unterrichtspraxis geht es in der Urteilsbildung gerade dann hoch her, wenn sich die Schüler*innen am Thema entzündet und intensiv mit den Inhalten verbunden haben und im Urteilsgespräch ihre Erkenntnisse formulieren und (bisweilen auch vehement) vertreten. Das damit verbundene Engagement wäre ggf. als ein Signal dafür zu verstehen, dass eine mehr oder minder bewusste Frage entsteht, sich zu beantworten beginnt und vor allem ihre individuelle Relevanz erlebt wird – und zwar auch im Urteilsdiskurs, der trotz allem aber noch etwas Bewegliches, Unabgeschlossene und Individuelles hat.

Den Abschluss findet das epistemologische Verfahren dann am Folgetag, und zwar im sogenannten Begriffsteil. Er bildet einen vorläufigen Abschluss im operationalisierten Unterrichtsgeschehen:

Begriff bedeutet: die in der Welt wirkende, schöpfungsmächtige Gesetzmäßigkeit, die durch den menschlichen Erkenntnisansatz nicht umfasst, auf die dieser aber durch sich weiterentwickelnde begriffliche Forschungsmethoden gerichtet ist. Der Verstehensaspekt, der hiermit angesprochen wird, kann als Weltverstehen bezeichnet werden. Die Verstehensaktivität liegt darin, dass das Selbst auf die Welt bezogen wird.“ (Schieren 2010, S. 23)

Die Begriffsbildung stellt also eine besondere Form der Durchdringung von am Vortag erarbeiteten Erkenntnissen und Diskursen dar. Die im Erschließen, Urteilen und der Sicherung von Erkenntnissen am Unterrichtsgegenstand gemachten Erfahrungen werden nun in einen Begriff gegossen, der als ontologisch verstanden wird (Schieren 2010) und deshalb keine abschließende Definition darstellen kann, sondern eine spezifische Zwischenbilanz zum Gegenstand und zum Beobachter im Verhältnis zu demselben. Diesen in der Waldorfpädagogik als „lebendige Begriffsbildung“ verstandenen Prozess (Kiersch 1990; Lange 2019, S. 207 ff.) bezeichnet Michael M. Zech in der abschließenden Phase als Aneignung und Individualisierung (Zech 2013, S. 152). Schierens Aussage: „Die Verstehensaktivität liegt darin, dass das Selbst auf die Welt bezogen wird“, verdeutlicht also, dass die (von den „Latenten Fragen“ ausgehende) curriculare Auswahl und das methodische Vorgehen sowie der Begriffsbildungsprozess nicht nur der Erforschung des Gegenstandes durch das Individuum dient, sondern in der letzten Phase ein nunmehr neues und idealiter bewusstes Verhältnis des Individuums zum Gegenstand ermöglicht. In der Begriffsbildung geht also das diskursive und in Teilen auch subjektiv-emotive Verhältnis des Selbst zum Gegenstand, wie es am Vortag war, in ein charakterisierendes, begriffsbildendes über, das nicht nur den Begriff entwickelt, sondern auch die unterschiedlichen Blickwinkel auf denselben berücksichtigt und darin die jeweils individuelle Perspektive der Schüler*innen im Ganzen verortet. Dadurch wird die angedeutete Aktualisierung des Sinnsystems und die damit einhergehende Neuverortung von „Ich“ und „Welt“ als Form der Individuation in die oben erwähnte Zwischenbilanz gebracht. Die auf den Gegenstand bezogenen oder mit ihm verbundenen „Latenten Fragen“, die den Ausgangspunkt der Planungserwägungen darstellten, finden also eine erste Beantwortung und ermöglichen dadurch ein neues Verhältnis von „Ich“ und „Welt“. Abschließend können neue „Latente Fragen“ evoziert werden, die im Rahmen der hier vorgestellten Operationalisierung neue Inhalte und ggf. neue methodische Wege mit sich bringen und die Grundlage für einen neuen Arbeits- und Lernprozess darstellen.

Im Rahmen der waldorfpädagogischen Epistemologie und ihrer unterrichtspraktischen Operationalisierung zeigt sich also, dass die „Latenten Fragen“ einen besonderen Stellenwert in der Planung und Durchführung des Unterrichtes haben, und zwar als Ausgangsüberlegung für curriculare Entscheidungen und das methodische Vorgehen innerhalb der dreigliedrigen Unterrichtsphasierung. Die folgende Tabelle bildet die Einbettung der „Latenten Fragen“ in die epistemologische Phasierung des Unterrichtes schematisch ab und zeigt, wie sie als Planungs- und Durchführungsparadigma des Oberstufenunterrichtes wirksam werden könnten.

Schluss (Prozessbeginn ->)	
Anschließen	Erschließen
<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • „seelischer Zugang“ • literarisches Erleben • Wahrnehmung artikulieren • Voraus-Urteil ermöglichen • ggf. Vorwissen aktivieren • „Latente Fragen“ und „Unversprachlichter Anteil“ (Hutter) erhalten einen Anteil in dieser Phase • Sinnstiftung 	<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • „präzises Beobachten“ • Inhalt klären durch genaues Lesen, Wahrnehmen, Beobachten und wiedergeben • erste Benennungen • Kompetenzbezüge • Erfahren einer Wirklichkeit zweiter Ordnung • mögliche „Latente Fragen“ als Planungsorientierung/Curriculum wurden im Vorfeld erwägt • Sinnstiftung
Urteil (->)	
Formurteil/Inhaltsurteil	
<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Auseinandersetzung • Sachurteilebene/Analyse • Werturteilebene • Aneignung • Subjektive Ebene Teil des Urteils und des Diskurses • Diskurs um eine Wirklichkeit der zweiten Ordnung • Sinnstiftung durch Erkenntnisprozesse, diskursive Begegnung von „Ich“ und „du“ sowie dadurch sukzessive Bewusstmachung möglicher „Latenten Fragen“ und • Möglicher Beitrag zur Individuation (Zech/Sommer) 	
Nacht	
Begriff (Unterrichtsbeginn ->)	
Sachgegenstand/Individual- und Gesellschaftsbezug	
<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • gedankliche Durchdringung • lebendige Begriffsbildung (Sachbezug) • neue Perspektive(n) • Annäherung; semantische Anfüllung des Begriffes • Verknüpfung und Aneignung der Wirklichkeit zweiter Ordnung als bewusstes Wirkungsmoment für die Genese der eigenen Wirklichkeit sowie Individuation • „Lebendige Begriffsbildung“ als mögliche Antwort auf die „Latenten Fragen“ bzw. neue Aspekte, um dahingehend neue Impulse zu setzen. 	

Wie angedeutet kann diese tabellarische Darstellung möglicher Operationalisierungsschritte allein keine eigenständige und fluide gedachte Unterrichtsvorbereitung ersetzen, insbesondere nicht die

bewusste Begegnung mit den Schüler*innen und ihren altersgemäßen Bedürfnissen im obigen Sinne. Allerdings ermöglicht sie einen Eindruck davon, inwiefern die „Latenten Fragen“ als Planungs- und Durchführungsparadigma einen elementaren Bestandteil der Unterrichtsreflexion, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung ausmachen und neben einem sinnstiftenden Lernprozess zeitgleich altersgemäße und individuell gedachte Individuationsprozesse befördern können, wofür insbesondere der Literaturunterricht prädestiniert scheint.

Der Literaturunterricht als Mittler zwischen „Ich“ und „Du“, zwischen „Ich“ und „Welt“ – Rezeptionsästhetik und Literaturepistemologie

In der Praxis des Literaturunterrichtes können die „Latenten Fragen“ dann wirksam eingebettet werden, wenn die Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand so offengehalten wird, dass die Schüler*innen einen möglichst weiten Raum und Anhaltspunkte erhalten, sich mit dem Thema zu verbinden und dort das „Eigene“ zu finden. Die Anknüpfungsmöglichkeiten für Latentes sind, wie Guttenhöfer bereits angedeutet hat, im Deutschunterricht tatsächlich höher als in vielen anderen Fächern, da die Literatur aufgrund ihres artifiziellen Charakters, ihrer „Leerstellen“ und „Unbestimmtheitsstellen“, wie sie von Iser bezeichnet wurden. Durch diese Eigenschaften tritt der Rezipient als Koautor auf (Iser ⁴2014, S. 284) und verbindet sich mit den offenen Räumen und füllt sie (vgl. Halász 1993, S. 212 ff.). In diesem Prozess finden die „Latenten Fragen“ mehr oder minder konkrete Anknüpfungspunkte, können wirksam werden, ins Bewusstsein kommen und durch die damit verbundene Beziehung von „Ich“ und „Welt“ (Gegenstand) transformativ auf das Selbst wirken.

Diese Anknüpfungspunkte an die Leer- und Unbestimmtheitsstellen im Unterricht ergeben sich jedoch nicht immer von alleine, denn ihre produktive Sichtbarmachung ist davon abhängig, wie die Vorbereitung und Planung durch die Lehrer*innen stattfindet und welche Entscheidungen für den Arbeits- und Erkenntnisprozess getroffen werden. Hierzu gehören neben einer klaren Intentionalität (nicht sogen. Lernziele – vgl. Schirmer 1993, S. 30 ff.) auch curriculare Erwägungen, in denen Werke präferiert werden, die biografische Hintergründe haben, universal wirksame Bilder vermitteln oder mythisch aufgebaut sind und dadurch Angebote machen zur Identifikation und zur Selbstverortung (Boss 2018, bes. Bd. 2; Fiechter/Schumacher 2013; Bartoniczek/Fiechter 2017, S. 107 ff.). Durch eine solche Metaphernsprache (vgl. auch Fiechter 1995, S. 277 ff.; Lange 2019, S. 209) können – altersgemäß – diese universellen Anknüpfungen geschaffen werden, die einen relativ entgrenzten Raum öffnen, in dem die Schüler*innen „aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen Lernstoff für sich und an sich zu arbeiten.“ (Götte/Loebell/Maurer 2009, S. 99), also (auch) ihren „Latenten Fragen“ begegnen und mit ihnen in eine vorerst vielleicht unspezifische, aber produktive Kommunikation treten. Ebenso gehören hierzu methodische Verfahren wie beispielsweise eine epistemologisch begründete, dreigliedrige Unterrichtsphasierung und handlungsorientierte Zugänge mit entsprechend formulierten Aufgaben oder Applikationen (Zech 2013, S. 153). Damit einher geht auch die Aufgabenstellung als Operationalisierung von Arbeitsprozessen. Diese muss in ihrer Form dazu geeignet sein, den intendierten Arbeitsprozess im Unterricht so präzise und fokussiert zu gestalten, dass es möglich ist, eine fachlich fundierte Erkenntnis erlangen zu können, und gleichzeitig so offen sein, dass ein Arbeitsprozess initiiert wird, der dem suchenden Selbst und seinen Bedürfnissen gerecht wird und die oben dargestellte Korrelation von Werk und „Latenten Fragen“, also von „Ich“ und „Welt“ produktiv stattfinden kann. In diesem Zusammenspiel von methodisch-didaktischen Basiskategorien (subjektorientierter Fokus auf die Epistemologie, Phasierung und Operationalisierung) wird es sinnvoll, den Blick auf die Literaturtheorie zu richten und die hier vorausgesetzte Wirkungsweise von Literatur zu betrachten, da sich in dieser Annahme die postulierte Wirkung auf den Schüler wie auf den Lernprozess im Verhältnis zu den „Latenten Fragen“ begründet.

Mit Blick auf die Schulwirklichkeit kann durch fehlende empirische Befunde nur spekuliert werden, wie Sprach- und Deutsch-Lehrer*innen an Waldorfschulen ihren Literaturunterricht organisieren. Dabei ist anzunehmen, dass die meisten in der Praxis auf ihre literaturtheoretischen Kenntnisse aus der universitären Ausbildung zurückgreifen und sie mit den pädagogischen Implikationen ihrer Tätigkeit verschränken.

Träfe diese Annahme zu, dann würde sich der literaturtheoretische Ansatz ausgesprochen praxisorientiert ausnehmen und in Richtung Rezeptionsästhetik verweisen, wie auch Jörg Soetebeer konstatiert:

„Der Umgang mit Literatur basiert demnach auf dem Erfahrungskonzept, das nach heutiger fachwissenschaftlicher Orientierung als rezeptionsästhetisch unterlegt gelten kann und das Ziel einer Selbstbildung verfolgt [...] hat im Kontext der curricularen Angaben nicht allein ein Bildungswissen, sondern eine transformatorische Bildung (Stojanow 2014; Bieri 2012; Soetebeer 2018) in ihrer Bedeutung für Identitätsformen im Jugendalter im Sinn. Eine dergestalt verstandene Rezeption geht nicht allein von einer konstruktiven Leistung des Lesers aus, sondern vielmehr von einer ekstatischen Wirkung (Böhme 2013) der Literatur, genauer: einer wechselseitigen Verschränkung von Literatur und Leser; beide werden in der Lektüre andere.“ (Soetebeer 2019, S. 259)

Mit dem Hinweis auf die „transformatorische Bildung“ verweist er bereits auf eine gleichzeitig inhaltlich wie biografisch sinnkonstituierende Bedeutung des Literaturunterrichtes und darin auf die Möglichkeiten, mit den „Latenten Fragen“ zu operieren:

Als literarischer Text kann damit der Versuch des Autors verstanden werden, die ihn umgebende und von ihm interpretierte „Wirklichkeit“ als eine artifizielle Fiktion zu gestalten. Insofern stellt die „Wirklichkeit“ die Lebenswelt des Autors und die sich dort vollziehenden Ereignisse als „Wirklichkeit erster Ordnung“ dar. Seine individuelle Welterfahrung und Weltdeutung materialisieren sich im poetischen Text und bilden darin eine „Wirklichkeit zweiter Ordnung“, sie stellen also eine perspektivierte Bearbeitung der „Wirklichkeit erster Ordnung“ dar“ (Jauß ²1997, S. 661) und sind damit nicht mehr wirklich, aber wahr im aristotelischen Sinne (Aristoteles 1994, S. 19 ff.). Was Wirklichkeit ist, obliegt damit nicht mehr einer äußeren Instanz: Wenn es zwischen Text und Rezipient zu einer seelischen oder auch intellektuellen Berührung kommt, werden die beiden spezifischen Wirklichkeiten miteinander interagieren und (idealiter) zu einer produktiven Transformation des Selbst führen (Iser ⁴2014, S. 257; Huber 2008, S. 25 ff.). Dies setzt allerdings voraus, dass der Wahrheitsaspekt im Kunstwerk, respektive der Literatur, im Sinne Deweys tatsächlich erfahrungsbasiert ist (Dewey ⁸2016, S. 79 f. und S. 97), auch wenn er hierfür nicht unbedingt realistisch sein muss (Geisenhanslüke 2015, S. 14; Avanesian 2013, S. 9).

Je nachdem, wie sich das lesende Selbst mit dem Text verbindet, findet also ein Akt der Verarbeitung und der Auseinandersetzung statt, der die vielfältigsten Lebensbereiche betrifft und zu einer explorativen Form der Literaturbegegnung (Literarische Epistemologie) führen kann (Kohlross 2010) und im Rahmen der Enkulturation, Identitätsbildung und Individuation durch den Rezeptionsprozess biografisch wirksam wird (Huber 2008, S. 25 ff.). Mit diesem Transformationsprozess geht allerdings auch ein gesellschaftlicher einher, da innerer Wandel oder Formen der Individuation mit Perspektivveränderungen einhergehen und dadurch direkt auf das kulturelle, gesellschaftliche und politische Selbstverständnis wirken, auch wenn diese Wirkung in den meisten Fällen qualitativ wie quantitativ unbestimmt bleibt (Vgl. Menke ³2014; Iser ⁴2014, S. 505 f.). Wenn also die Bedeutung der „Latenten Fragen“ in der Waldorfpädagogik und insbesondere im dortigen Literaturunterricht betrachtet werden, wird deutlich, inwiefern allein die durch die Rezeptionsästhetik und die Literarische Epistemologie begründete Eigenart der Literatur genutzt werden kann, um den Entwicklungsprozess und die Individuation der Schüler*innen als Teil der Unterrichtsplanung einzusetzen – und dazu gehört das eben auch das Planungsparadigma „Latente Fragen“.

Kurze Anmerkungen zur Kontextualisierung der „Latenten Fragen“ in den literaturdidaktischen Diskurs

Sowohl die universitäre Literaturdidaktik wie speziell die Rezeptionsästhetik gehen wie eben ausgeführt davon aus, dass Literatur persönlichkeitsbildend sein kann und die Individuation fördern würde (bspw. Kreft 1977, S. 217 f.), zumindest aber Teil einer anthropologisch gedachten Transformation des Selbst darstellt (bspw. Iser ⁴2014, S. 257). Auch wenn es von didaktischer Seite keine empirischen Untersuchungen hierzu gibt, zeigt sich mit einem Blick über den Tellerrand des Faches, dass die Bibliothherapie und die Poesietherapie als eine medial gebundene Ausformung gestalttherapeutischer Ansätze, diese Annahmen empirisch belegt haben (in Deutschland zuerst Huber 2008, S. 25 ff.). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Gestalt dessen, was sowohl in der Psychologie, Soziologie oder Philosophie sowie noch weniger

in der didaktischen Forschung als „Ich“, „Individualität“, „Selbst“, „Selbstwerdung“ oder „Individuation“ etc. bezeichnet wird, einer übereinstimmenden Semantik folgt. Anders in der Waldorfpädagogik: Die Semantik der Begriffe ist zwar ebenfalls diskursiv, folgt aber einer insgesamt einheitlicheren Annahme, welche für die Literaturdidaktik an Waldorfschulen durch einen sehr eigenständigen, aber überzeugenden Ansatz beispielsweise von Günther Boss vorgelegt wurde (Boss 2018, S. 1-89). Allein aus diesem Grund müssen die „Latenten Fragen“ als Teil der pädagogischen Anthropologie der Waldorfpädagogik verstanden werden und haben kein dezidiertes Pendant in der Literaturdidaktik für Regelschulen, da auf der einen Seite unterschiedliche entwicklungspsychologische Annahmen vorliegen (vgl. Rittelmeyer 2016; Schieren 2016), auf der anderen die pädagogische Anthropologie in der Literaturdidaktik tatsächlich (fast) keine Rolle spielt (s.u.).

Vor diesem Hintergrund ist es im Rahmen eines Aufsatzes auch kaum möglich, die anthropologischen Hintergründe und möglichen Übereinstimmungen komparatistisch aufzuarbeiten und mögliche Bezugspunkte herauszuarbeiten. Allerdings gibt es in der Literaturdidaktik für Regelschulen, zumindest in der universitären Forschung, durchaus Aspekte, die als Orientierungsrahmen für eine subjektorientierte Literaturdidaktik gelten können und durchaus ähnliche Anliegen mit in Teilen einer vergleichbaren Argumentation formulieren. Hierbei handelt es sich um Ansätze, die sich dezidiert auf das Individuum und seine Entwicklungsbedürfnisse beziehen und dafür eine Entwicklungsdidaktik konzipiert haben. Dies betrifft insbesondere das Verhältnis der Schüler*innen von „Ich“ und „Welt“, das beispielsweise (im Ansatz) anthropologisch (zuletzt Gerner 2007, S. 120 ff.), kulturell oder gesellschaftlich (bspw. Edelmann 2010) sowie als grundlegende Fragehaltung (Birkmeyer 2015, S. 47) begründet und als konzeptioneller Bestandteil des jeweils präferierten Lehr-Lern-Konzepts dargestellt wird. Begrifflich fällt allerdings auf, dass alle drei genannten Autoren nicht von Individuation, sondern Enkulturation und Identitätsentwicklung sprechen und die entwicklungspsychologischen Hintergründe ihrer Konzepte nicht in ihre Argumentation einbeziehen, sondern maximal erwähnen. Ihre Grundhaltung gegenüber den Schüler*innen wird jedoch konzeptionell sichtbar und ähnelt in Teilen sowohl der Intention wie auch den methodischen Vorstellungen der Literaturdidaktik an Waldorfpädagogik.

Hierfür sollen einzelne Beispiele paraphrasiert werden, die zwar keinen äußeren Bezug zu den „Latenten Fragen“ haben, aber durchaus die genannten Parallelen in der didaktischen Praxis aufzeigen. Zuerst wäre als älterer Vertreter dieser Ausrichtung Jürgen Kreft zu erwähnen, der vor allem durch seinen Ansatz einer identitätsorientierten Literaturdidaktik sowie einem entsprechenden Phasierungsmodell für den Literaturunterricht hervorgetreten ist und sich dabei kritisch, aber als Ausgangspunkt auf Arnold Gehlen und Jürgen Habermas bezieht. In seiner Begründung für den Literaturunterricht führt er aus:

„Erziehung und Unterricht definiere ich als das Handeln, das darauf zielt, einerseits die Ich-Entwicklung zu fördern und gelingen zu lassen, andererseits (und zugleich) spezielle nicht-universale Qualifikationen zu vermitteln. [...]. Auf die Literatur angewandt heißt das [...], daß literarische (ästhetische) Kommunikation qualitativ extensiv und intensiv so stattfindet, daß sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, vorab die Individuierung, dann der Erwerb der interaktiven ästhetischen (und linguistischen) Kompetenz wünschenswert weit gefördert bzw. gelingen würde [...]“ (Kreft 1977, S. 217 f).

Damit positioniert sich Kreft – ähnlich wie Götte/Loebell/Maurer (s.o.) – für eine Didaktik, die in erster Linie für die Schüler und ihre „Individuierung“ da ist und dann für die Fachausbildung. Mit dieser intentionalen Grundlegung des Literaturunterrichts stieg die Bedeutung der Rezeptionsästhetik exponentiell an und Forschungen wie die von Jauß und Iser (s.o.) oder Kaspar H. Spinner (Spinner 1980) bildeten die literaturtheoretische Grundlage für entsprechende didaktische Konzepte. Dies änderte sich erst durch den paradigmatischen Wechsel in der Bildungspolitik nach PISA und dem *empirical turn*. Nach PISA blieb von Kreft vornehmlich die Unterrichtsphasierung, die Rezeptionsästhetik hingegen wurde als Träger didaktischer Konzepte zugunsten sogenannter kompetenzorientierter Konzepte massiv zurückgedrängt, obwohl einzelne Didaktiker entgegen der damals wie heute aktuellen (Bildungs-)Politik die Ansicht vertraten und vertreten, dass Anthropologie, Kultur und Gesellschaft in einem kommunikativen und anthropologisch zu denkenden Wechselverhältnis von alter und ego stehen. So bezeichnet Volker Gerner 2007 die „literarische Anthropologie“ als eine basale Ausgangssituation für den Unterricht und legt eine neue Identitätsorientierung vor, die eng

mit dem Ziel der „Persönlichkeitsbildung“ oder „Identitätsbildung“ verknüpft ist (Gerner 2007, S. 120). – Allerdings bildet sein Ansatz eine Ausnahme innerhalb der Literaturdidaktik und wird kaum berücksichtigt.

Ähnlich findet sich, allerdings ohne einen dezidierten Bezug auf das Individuum, ein global gedachter Ansatz zur Identitätsorientierung bei Matthias Pauldrach, wenn er schreibt:

„Der Deutschunterricht sollte daher, statt eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ zu finden [...] Jugendliche dafür sensibilisieren, [...] dass vielmehr in jedem Menschen eine multiple Persönlichkeit schlummert, wie Nietzsche bereits feststellte, der bemerkte, das Ich sei eine ‚Vielheit‘“ (Pauldrach 2010, S. 19)

Auch wenn Matthias Pauldrach keinen anthropologisch begründeten Ich-Begriff beschreibt und ebenso nicht auf eine entwicklungspsychologischen Transformation eingeht, stellt er seine literaturdidaktische Idee zum Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ in den Kontext der kulturdidaktischen Perspektivierung, in der die Vorstellung verfolgt wird, durch die andere Kultur die eigne und damit das „Selbst“ in einen selbstkritischen und dadurch transformativen Zusammenhang zu bringen (vgl. auch Miedema 2011, S. 9; Bredella 2007, S. 54 ff.). Auch hier findet sich die Idee, dass die Begegnung von „Ich“ und „Welt“ durch die Schüler*innen eine das Selbst konstituierende Kraft hat und durch die individuell wirksame Vielfalt der Themen eine „Persönlichkeitsbildung“ via Literaturunterricht stattfinden kann (Bredella/Hallet 2007, S. 1; Bredella 2007, S. 54). Allerdings sind diese Literatur- und kulturdidaktischen Ansätze kaum in der Unterrichtswirklichkeit nach PISA angekommen. Der Bezugspunkt zur Waldorfpädagogik liegt hier allein in einem Unterrichtskonzept, dass die Weltbegegnung als Teil der „Persönlichkeitsbildung“ verstanden wird, ohne allerdings eine latente Fragehaltung in das Konzept zu integrieren.

Allerdings stellt die Bedeutung des Fragens im explorativen Unterrichtskonzept, wie es Jens Birkmeyer vorlegt, eine große Rolle, auch wenn das Fragen eher philosophisch begründet wird und nicht anthropologisch. Hierzu schreibt Jens Birkmeyer:

„Philosophierender Literaturunterricht meint hier eine Lernumgebung, in der kontinuierlich gehaltvolle Frageperspektiven nicht allein zu Texten, sondern viel stärker mit und durch Literatur verhandelt werden. Er verfolgt die Strategie der Diversität, die eine breite Streuung der kognitiven Anker, Anknüpfungspunkte und Vernetzungen anstrebt. Entscheidend ist die anzustrebende Mentalisierung von Frageorientierten Denk- und Lesehaltungen. Philosophisch orientierter Literaturunterricht will primär dabei helfen, die Weltbezüge metaphorisierend herzustellen, nicht allein isolierte Texte oder Sprachphänomene zu verstehen. Sinn-, Wahrheits- und ethische Fragen müssen aber erst einmal formuliert und in den Alltag implantiert werden, bevor der Umgang mit Literatur überhaupt noch Sinn macht.“ (Birkmeyer 2015, S. 47)

Damit orientiert sich Jens Birkmeyer an einem Unterrichtssetting, das zum Fragen anregt und gleichzeitig einen metaphorisierenden (und damit nicht ausschließlich textanalytischen und kompetenzorientiert) Weltbezug über Literatur ermöglicht, der unausgesprochen die Grundlage für eine konstitutive innere Orientierung, Bezugnahme und Transformation des Schülers sowie seines Verhältnisses zur Welt darstellt (s.o. zu Hutter 2019, S. 56). Mit der Bezugnahme auf die Metaphorisierung und der Unterscheidung von isolierten Text- und Sprachphänomenen sowie der Literatur als ganzheitliches Medium schwingt neben einer unterschweligen Bezugnahme auf die Rezeptionsästhetik auch ein produktiv gedachter innerer Bezug der Schüler zum Medium mit, das nicht nur als kulturelles und ästhetisches Script (vgl. Bachmann-Medick 2004) gedacht wird, sondern als artifizielle Begegnung von „Ich“ und „Welt“, in der Fragen zu Sinn, Wahrheit und Ethik formuliert und in das Alltagsleben getragen werden. Auch Birkmeyer spricht nicht dezidiert von einer anthropologischen Dimension des Literaturunterrichtes, setzt durch sein Konzept aber ähnliche Eckpunkte für eine Unterrichtspraxis, die letztlich als individuativ wirksam angenommen wird, in der die Frage als Explorativ für diesen inneren Transformationsprozess eine zentrale Stellung einnimmt und durchaus praktische Überschneidungen mit der Unterrichtspraxis an Waldorschulen erkennen lässt.

Insgesamt mag anhand dieser paraphrasierten Beispiele deutlich geworden sein, dass die „Latenten Fragen“ kein Äquivalent im literaturdidaktischen Diskurs außerhalb der Waldorfpädagogik haben. Geht man jedoch vom theoretischen Hintergrund aus, dann weicht die anthropologische Semantik von „Individuierung“ (Kreft), „Ich“ (Pauldrach) oder „Identität“ (Gerner) ebenso von derjenigen der Waldorfpädagogik wie von ihren didaktischen Begründungszusammenhängen. Hinsichtlich der Unterrichtspraxis und ihrer

anzunehmenden methodischen Umsetzung zeigen sich jedoch Aspekte, die allgemeine Übereinstimmungen im Bereich der Intention zeigen und im operationalisierten didaktischen Handeln eine ähnliche Wirkung zeigen können, insbesondere der Ansatz von Birkmeyer. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass die Kategorie der „Latenten Fragen“ ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfpädagogik ist. Sie nimmt als eigenständiger Parameter in der Planung und Operationalisierung von Unterrichtsprozessen eine wichtige Rolle ein und determiniert Aspekte wie Schüler- und Unterrichtsbeobachtung durch den Lehrer ebenso, wie die Ergebnisse dieser Beobachtungen curriculare, epistemologische, didaktische und methodische Planungsentscheidungen bedingen.

Zusammenfassung

Es mag weiterhin deutlich geworden sein, dass die „Latenten Fragen“ zwar kein Pendant in der allgemeinen und der Literaturdidaktik haben, wie sie für die Regelschulen konzipiert wurden, wohl aber eine intentional ähnliche Ausrichtung, die sich in der Praxis zeigt. Innerhalb der Waldorfpädagogik, insbesondere im Sprach- und Literaturunterricht stellen die „Latenten Fragen“ ein im Oberstufenunterricht jedoch grundlegendes didaktisches Paradigma dar, das seinen Ort insbesondere in der Unterrichtsplanung und -durchführung hat. Die oben geschilderte Operationalisierung bei der Ermittlung von „Latenten Fragen“ als meist unbewusste und latente Sehnsucht nach einer individuatorisch wirksamen Begegnung und Verbindung von „Ich“ und „Welt“ impliziert die Aufgabe an den Lehrer, diese Weltbegegnung gemäß des Alters und der jeweiligen Gruppe in den Unterricht einzubringen. Hierfür bedarf es der genauen Beobachtung der Schüler*innen sowie einer gewissenhaften Verknüpfung der Beobachtungen mit der Idee der „Latenten Fragen“ und den Grundprinzipien der Unterrichtsplanung. Diese Beobachtungen basieren auf den anthropologischen Annahmen der Waldorfpädagogik, die als fluides Gebilde die jeweilige Disposition und Entwicklung der Schüler*innen zu erfassen sucht, um auf dieser Grundlage curriculare Entscheidungen treffen zu können. Insbesondere der Fremdsprach- und Literaturunterricht bietet aufgrund seines Gegenstandes, also den vielen Anknüpfungspunkten durch die Leerstellen in der Literatur, besondere Möglichkeiten, inhaltlich und diskursiv den besonderen Bedürfnissen der Schüler*innen, die sich in den „Latenten Fragen“ manifestieren, zu begegnen.

Ein weiterer Aspekt ist die Phasierung des Unterrichtes, die sich aus den epistemologischen Grundlagen speist und als anthropologisch begründete Erkenntnismethode verstanden wird. So wird der Erkenntnisweg dem Sachgegenstand entsprechend operationalisiert und in der Urteilsbildung eine subjektiv-diskursive Ausrichtung angesetzt werden. In dieser Phase wird die Performanz des Unterrichtes auf die Begegnung der Schüler*innen ausgerichtet, die über ein weltbezogenes Medium (Unterrichtsgegenstand) und der individuellen Erkenntnistätigkeit ihm gegenüber miteinander in den Diskurs kommen. Dieser Diskurs basiert auch darauf, dass die „Latenten Fragen“ der Schüler*innen über die Auseinandersetzung mit dem Medium in eine bewusste Reflexion in Auseinandersetzung mit sich und der Welt kommen und so eine wichtige Gesprächsgrundlage für die weitere innere und äußere Entwicklung des Individuums entsteht. In solchen Diskursen findet vielfach eine Erkenntnis- und Abgrenzungstätigkeit statt, die als eine Art permanenter Neuorientierung des eigenen Sinnsystems verstanden werden kann und Teil des Individuationsprozesses ist. Der letzte Schritt in der epistemologisch begründeten Unterrichtsphasierung ist die Begriffsbildung und stellt eine charakterisierende Form der semantischen Anfüllung der Begriffe dar. Hierin werden die Begriffe nicht als eine Form des toten bzw. unverknüpften Wissens behandelt, vielmehr verfolgt die Arbeit das Prinzip einer Annäherung an den Gegenstand, der durch den Unterricht eine dezidierte Verbindung mit den Schüler*innen hat und eine kommunikative Brücke zwischen „Ich“ (Individuum) und „Welt“ (Sachgegenstand) baut. Durch die Verknüpfung einer anthropologisch begründeten Schülerbeobachtung, den curricularen, epistemologischen und performativen Überlegungen sowie dem Versuch, die Beobachtungsergebnisse mit der Unterrichtsplanung konstitutiv zu verknüpfen und den entsprechenden Raum für Begegnung, Austausch und Entwicklung des Individuums am Medium zu ermöglichen, kann die Sehnsucht der Schüler*innen nach dem Verstehen von und Verbinden mit der Welt zum motivationalen Interesse an den Unterrichtsinhalten führen, in denen die „Latenten Fragen“ sichtbar und Träger eines schülerorientierten Unterrichtes werden.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles (1997). *Poetik*. Übersetzt und übersetzt von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Avanessian, Armen (2013). *Realismus jetzt! Spekulative Philosophie und Metaphysik für das 21. Jh.* Berlin: Merve.
- Bachmann-Medick, Doris (2004). Kulturelle Spielräume. Drama und Theater im Licht ethnologischer Ritualforschung. In: Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Tübingen und Basel: utb – A. Francke, S. 98-121.
- Bartoniczek, Andre & Fiechger, Hans Paul (2017). *Schiller. Kafka*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Birkmeyer, Jens (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-50.
- Birkmeyer, Jens & Combe, Arnold & Gebhard, Ulrich & Knauth, Thorsten & Vollstedt, Maike (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS 2015, S. 9-32.
- Boss, Günther (2018). *Individuationswege*. 2 Bde. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Bredella, Lothar & Halles, Wolfgang (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Bredella, Lothar und Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: LIT, S. 1-9.
- Bredella, Lothar (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/Innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: LIT, S. 49-68.
- Demisch, Ernst-Christian & Greschka-Ebding, Christa & Kiersch, Johannes & Schlüter, Martin & Stocker, Martin (Hrsg.) (2014). *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Dewey, John (1916). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Edelmann, Thomas, *Gefährdungen. Streitbare literaturdidaktische Entwürfe für die Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Fiechter, Hans Paul (1995) *Lyrik Lesen. Grundlagen einer praktischen Poetik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Fiechter, Hans Paul & Schumacher, Rita (2014). *POETIK. Drei Wege*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Geisenhanslüke, Achim (2015). *Die Wahrheit in der Literatur*. Paderborn: W. Fink.
- Gerner, Volker (2007) *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Marburg: Tectum.
- Göpfert, Christoph (1989). Widersprüchliche Welt - Suche nach dem Selbst. Deutschunterricht in der 10. Klasse als Antwort auf „latente“ Fragen des Jugendlichen. In: *Erziehungskunst* 7/1989, S. 548-555.
- Göpfert, Christoph (Hrsg.) (1993). *Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Götte, Wenzel M. & Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Guttenhöfer, Peter (1992). Deutschunterricht. In: Leber S. (Hrsg.): *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: WBG.
- Halász, László (1993). *Dem Leser auf der Spur. Literarisches Lesen als Forschendes Entdecken*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. Bielefeld: [transcript].
- Hutter, Walter (2019). *Zur Methodik des Oberstufenunterrichtes an Waldorfschulen*. Oberhausen: Athena & Verlag am Goetheanum.

- Iser, Wolfgang (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: utb-W. Fink.
- Jauß, Hans Robert (1997). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kiersch, Johannes (1990). Lebendige Begriffe – Eine vorläufige Bemerkung zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In: Bohnsack Fritz & Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz S. 75-94.
- Kiersch, Johannes (2014). „Mit ganz andern Mitteln gemalt“. Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: Demisch, Ernst-Christian & Greschka-Ebding, Christa & Kiersch, Johannes & Schlüter, Martin & Stocker, Martin (Hrsg.): *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 55-70.
- Kohlross, Christian (Hrsg.) (2010). *Die Poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie 1800-2000*. Bielefeld: [transcript].
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. Heidelberg: utb-Quelle und Meyer.
- Lange, Christoph (2019). Sprache als Verschiebung. Zur pädagogischen Relevanz der Metapher. In: Wiehl, Angelika & Bunge, Matthias (Hrsg.): *Bilderfabrik im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik*. Salzburg: Residenz-Verlag, S. 205-212.
- Laudert, Andreas (2009). *Erfüllte Schrift. Das Wort zwischen Geist und Materie*. Stuttgart: Urachhaus.
- Loebell, Peter (2015). Spiritualität und (Waldorf-)Schulpädagogik. In: Loebell, Peter & Buck, Peter (Hrsg.): *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21-45.
- Loebell, Peter (2016). Waldorfpädagogik und Lernforschung. Anschlüsse und Differenzen. In: Jost Schieren (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 389-226.
- Menke, Christoph (2014). *Die Kraft der Kunst*. Berlin: Suhrkamp.
- Miedema, Nine (2011). Mittelalterliche Texte. In: *Praxis Deutsch* 230, 11/2011, S. 4-11.
- Pannitschka, Sophie (2019). Im Modus des Lernens über Kindheit und Jugend hinaus: von den Lebens- zu den Lernprozessen im Erwachsenenalter. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: utb-Klinkhardt, S. 149-162.
- Pauldrach, Matthias (2010). „Ich bin viele“ – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, Gerhard & Bodemann, Jens & Frickel, Daniela (Hrsg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster: LIT, S. 13-28.
- Peterßen, Wilhelm H. (1920). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundlagen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Oldenbourg.
- Rawsen, Martyn (2019). Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation an Waldorfschulen. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: utb-Klinkhardt, S. 149-162.
- Rittelmeyer, Christian (2016). Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch. Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 119-140.
- Schieren, Jost (2010). Schluss – Urteil – Begriff. Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE- Journal*, Volume 1. Number 2, 2010, S. 15–25.
- Schieren, Jost (2015): Das Lernverständnis an Waldorfschulen. Bauer: In: Horst Philipp & Schieren, Jost (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 133-145.
- Schieren, Jost (2016). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch. Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-166.
- Schirmer, Heinrich (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Schlüter, Martin (2014). Zum Studium der Anthroposophie. In: Demisch, Ernst-Christian & Greschka-Ebbing, Christa & Kiersch, Johannes & Schlüter, Martin & Stocker, Martin (Hrsg.): *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang S. 21-35.
- Schmelzer, Albert & Deschepper, Jan (2019). *Menschenkunde verstehen. Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“*. Stuttgart: edition waldorf.
- Schneider, Peter (2008). Schülerorientierter Unterricht. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule*. München: Kopaed, S. 33-56.
- Spinner, Kaspar H. (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schumacher, Rita (2018). Deutsch. In: Siegler, Stephan, & Sommer, Wilfried & Zech, Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 175-233.
- Soetebeer, Jörg (2019): Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 251-294.
- Sommer, Wilfried (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: *RoSE-Journal*, Volume 1 Number 1, S. 33-48.
- Steiner, Rudolf (1977). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 302a), S. 73-86.
- Steiner, Rudolf (1978): *Die gesunde Entwicklung des leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 303).
- Stille, Florian (2011). Dreigliederung statt Dreiteilung. Zum Artikel von Christoph Wiechert. In: *Lehrerrundbrief* 95, 2/2011, S. 39-43.
- De Vries, Frank (2017). Brauchen wir eine 12. Klasse? Fragen an die Oberstufenpädagogik. In: *Erziehungskunst* 2/2017, <https://www.erziehungskunst.de/artikel/forum/brauchen-wir-eine-12-klasse-fragen-an-die-oberstufenpaedagogik/>
- Wagemann, Johannes (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In: Jost Schieren (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbedingungen und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 31 ff.
- Zech, Michael M. (2013). Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden Springer VS, S. 19-51.
- Zech, Michael M.(2016). Der Waldorflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 572-597.
- Zech, Michael M. (2018). Urteilsbildung im Oberstufenunterricht. In: Landl, Richard (Hrsg.): *„Aufbruch in die Welt. Waldorfpädagogische Grundlagen der Oberstufe mit Unterrichtsbeispielen*. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 50-71.