

Mittelalterliche Literatur im Unterricht

Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hitzacker / Deutschland

Zur Einführung: Zwei Ansätze und ihre äußere Situation

Die große Welle der Kritik an den neuen Richtlinien und Vorgaben der Bildungspolitik wurde nach PISA und der Klime-Expertise 2003 intensiv und kontrovers geführt. Die asymmetrische Verschiebung von Bildung und Ausbildung führte zu der begründeten Befürchtung, dass die Schule die Begleitung der Persönlichkeitsbildung und Sozialisation nicht mehr leisten kann – mit allen Konsequenzen für die Schüler¹ und den Lern- und Lebensraum Schule. Warum wird dieser Aspekt mit Blick auf die Bedeutung der mittelalterlichen Literatur 18 Jahre später wieder aufgegriffen? Auf der einen Seite hat sich an der Situation kaum etwas verändert, trotzdem erste Bundesländer erste Veränderungen vorgenommen haben, beispielsweise Niedersachsen hat aufgrund der schlechten Erfahrungen das G9-Abitur bis 2021 abgeschafft. Zudem sind die Folgen der neuen Bildungsrichtlinien empirisch in einigen Bereichen erfasst und bestätigen in Teilen die Befürchtungen der Kritiker. Dies trifft besonders für den Literaturunterricht und mehr noch für die mittelalterliche Literatur und Sprache zu, deren Potential in den Regelschulen kaum noch berücksichtigt wird. Aus diesem Grund liegt es nahe, die aktuelle Situation der betroffenen Regelschulen mit derjenigen der Waldorfschulen zu vergleichen, die deutlich weniger von den bildungspolitischen Vorgaben betroffen sind und auch ihr Curriculum vergleichsweise frei strukturieren können.

Ein solcher Vergleich ist bis heute nicht angestellt worden, was auch daran liegt, dass seit 1922, der ersten Behandlung des „Parzival“ in der Stuttgarter Waldorfschule, vergleichsweise wenig und sehr auf die besondere Situation der Waldorfpädagogik ausgerichtete Schriften vorliegen. Aktuell ist es ähnlich, da in der Waldorfpädagogik zwar einzelne Beiträge zum Kompetenzdiskurs vorgelegt wurden, aber keine vergleichende Bilanz gezogen wurde, zur mittelalterlichen Literatur liegt hierbei nichts vor. Erst durch eine für den Diskurs angemessene Selbstverortung und vergleichende Bilanz des Mittelalter-Literaturunterrichtes an Waldorfschulen wäre es möglich, die alternativen Ansätze und den daraus resultierenden Chancen für den Einsatz der älteren Literatur und Sprache zu kommunizieren.

An Waldorfschulen findet sich allein in den Klassen 10 und 11 mit mindestens 60 Unterrichtsstunden ein vergleichsweise großer zeitlicher Rahmen für die Behandlung der mittelalterlichen Literatur und Sprache. Auch wenn der Bildungsplan der Waldorfschulen nicht festgelegt ist und ebenfalls einen großen

1. Zur sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden das generische Maskulin verwendet

Freiraum bietet, hat sich die Behandlung des „Nibelungenliedes“ (10. Klasse) und Wolframs „Parzival“ (11. Klasse) bereits früh kanonisiert. Ziel der Behandlung sind einmal die Entwicklung fachmethodischer Lesekompetenzen (vgl. Zech, 2018, S. 308 f.), eine kulturhistorische Kontextualisierung in ihrer Zeit und die Notwendigkeit, mit dem besonderen Alteritätscharakter älterer Texte umgehen zu lernen. Hinzu kommen die Aspekte Persönlichkeitsbildung, Sozialisationsbegleitung und ästhetische Bildung. Dies bedeutet in der Praxis, dass den Schülern aufgrund der besonderen literarischen Qualität und thematischen Eignung beispielsweise des „Parzival“ ein inneres Erleben am Stoff ermöglicht werden soll, das als (Gesprächs-)Anlass zu einer individuell und lebensweltlich relevanten Reflexion führt (Steiner, 1972, S.102). Dies geschieht mit dem Ziel, die Literatur auch in ihrer Eigenschaft als anthropologisch relevantes Weltdeutungs-, Erklärungs- und Orientierungsmedium (Iser, 2014, S. 512) ernst zu nehmen und auch diesen Aspekt zur Begleitung altersgemäßer persönlichkeitsbildender Prozesse einzubeziehen (allgemein: Richter, 2016; für Wolframs „Parzival“ Steinwachs, 2016, S.17 f.). Darin eröffnen sich die bereits von Rudolf Steiner 1922 explizit betonten und fächerübergreifend verstandenen philologischen, historischen und ästhetischen Behandlung des Werkes im Unterricht sowie die Möglichkeit, die Schüler in einem altersgemäßen und sinnstiftenden Bildungs- und Individuationsprozess zu begleiten (Steiner, 1972, S.102; Stein, 1926, S. 29). Auch wenn sich die Lektüre im Unterricht der Waldorfschulen in den letzten 100 Jahren verändert hat, Steiners 1922 formulierte Intention wird auch heute noch als sinnvoll erachtet und verfolgt (Richter, 2016, S.140 f.).

Mit diesem Ansatz besaß die Waldorfpädagogik von Beginn an ein Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf die Arbeit mit der älteren Literatur und Sprache. Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsstandards und Kerncurricula hebt sich das Selbstverständnis an Waldorfschulen also deutlich ab von den (bildungs-) politischen Vorgaben für die Regelschulen – 1919 wie heute. Allerdings bleibt anzumerken, dass die bildungshistorische Aufarbeitung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen noch in den Kinderschuhen steckt (Steinwachs, 2016, S. 15 ff.; Zech, 2018, S.303) und es außer den Konferenzdokumentationen, einzelnen nicht aufgearbeiteten Sammlungen von Heften oder Nachlässen (beispielsweise von Herbert Hahn) und frühen pädagogischen Veröffentlichungen kaum Hinweise darauf gibt, wie die tatsächliche Umsetzung der älteren Literatur im Unterricht zwischen 1922 (erste Parzivalepoche) und den 1970er Jahren ausgesehen hat.

Der Einsatz mittelalterlicher Literatur an den Regelschulen war nach 1945 schon aus politischen Gründen lange Jahre diskreditiert (Scherwinsky, 1950, S. 504). Zwar änderte sich die Situation in den folgenden Jahrzehnten, aber ihren festen Platz im Curriculum hat sie kaum zurückbekommen und fristete ein regelrechtes Nischendasein im Unterricht. Die soziologische und linguistische Wende der 1970er Jahre führte dann zu einer Legitimationskrise des Literaturunterrichtes, was sich umso mehr auch auf die mittelalterliche Literatur, ihre vordergründige Sperrigkeit und damit vermeintlich wenig aktuelle Verwertbarkeit bezog. Das Schattendasein der mittelalterlichen Literatur in den aktuellen Curricula oder ihre „Beerdigung“, so Jan-Dirk Müller, lag zuletzt jedoch nicht nur in ihrer historischen Rolle begründet, sondern auch darin, dass die Literaturdidaktik ihre Reintegration in die staatlichen Curricula regelrecht verschlafen habe (Müller, 1996, S. 53). Die fachlichen Möglichkeiten für die Entwicklung von Fachkompetenzen wie für die Entwicklung einer kulturellen Identität, Sozialisation und Persönlichkeitsbildung wurden konzeptionell nicht angemessen entwickelt und kommuniziert, so der Vorwurf von Karg (Karg, 1998, S. 16 f.). Aus diesem Grund hat die Mediävistik (!) nach PISA zwar spät, aber aktiv ab 2007 eine didaktische Offensive gestartet, um diesem Umstand und Missverhältnis in den Curricula zu begegnen. Trotzdem ist die mittelalterliche Literatur in den Curricula kaum angekommen und meist abhängig vom spezifischen Vorwissen der Lehrer und ihren individuellen Interessen am Fach, so zumindest das Ergebnis von Ylva Schwinghammer in ihrer länderübergreifenden empirischen Untersuchung zum Einsatz der mittelalterlichen Literatur im Deutschunterricht (Schwinghammer, 2013).

Um die aktuelle Situation und Ausrichtung der Mittelalterliteraturdidaktik an Waldorf- und Regelschulen in ihrer Ausrichtung einordnen und kontextualisieren zu können, ist es nötig, zuvor die „Ordnung der Schule“ (vgl. Geister, 2006) als Spiegel und Folge der bildungspolitischen Prämissen zu betrachten sowie

ihre direkten Auswirkungen auf den Literaturunterricht, respektive die ältere Literatur und Sprache und ihre aktuellen Unterrichtskonzepte.

Ausgangssituation: Die neue „Ordnung“ der Schule nach PISA und die Rolle des Schülers an Regelschulen

Michael Kämper-van den Boogaart hat drei Jahre nach Pisa kritisch betont: Die (Deutsch-)Lehrerbildung, die politische Ausrichtung der Institutionen Schule und Universität im Rahmen der Lehrpläne, Kerncurricula und Lehramtsstudiengänge seien nicht ein „Produkt von Wissenschaft und Hochschule [...], sondern die Folge der staatlichen Lehrerprüfungsanordnungen oder Lehrerbildungsgesetze. Als solche erfahren sie ihre Prägung nicht durch Wissenschaft, sondern durch Vorstellungen von Schule und probater schulischer Bildung.“ (Kämper-van den Boogaart, 2003, S. 76). Die offen formulierten Partikularinteressen, wie sie 2003 in einer programmatischen und öffentlichkeitswirksamen Rede des damaligen McKinsey-Managers Jürgen Kluge vorgebracht wurden, lassen zudem erkennen, wie massiv potente Lobbygruppen Einfluss nehmen auf den Bildungs- und Entwicklungsraum Schule, denn viele ihrer Forderungen fanden sich später in der Bildungspolitik und den neuen Bildungsstandards und Curricula wieder (vgl. kritisch auch Ringeler, 2004, S. 45 und allgemein Geister, 2006, S. 146 f.). Somit fand ab 2003 ein bildungspolitischer Rollback statt, der mit der Schülerorientierung der 1980er und 1990er Jahre (bspw. Spinner, 1980) überwunden schien. Das nunmehr formulierte Ziel war es, im PISA-Ranking aufzusteigen, was Ina Karg als ein in der Pädagogik völlig deplatziertes „olympisches“ Denken kritisierte (Karg, 2005, S. 237), und die Ausbildungsinteressen des Arbeitsmarktes besser zu bedienen, was als Bildungs- und Erziehungsziel ebenfalls kritisiert wurde (bspw. Boenicke et al., 2004, S. 171). Damit haben die von der KMK festgelegten Bildungsstandards das Verhältnis von „Bildung (Identität) und Qualifikation (Arbeitskraft)“ in der heutigen Wissensgesellschaft zunehmend asymmetrisch verschoben (Boenicke et al., 2004, S. 97; Bredella/Hallet, 2007, S. 1). Und hierin lässt sich ein Kernproblem der aktuellen Bildungspolitik erkennen, nämlich die Rolle des Schülers als heranwachsendes Individuum, das im Rahmen dieser Vorgaben seine Bildung oder besser Ausbildung erhält, was gravierende Folgen auf den Unterricht und seine pädagogische Sinnkonstitution hat, nicht nur im Literaturunterricht.

Mögliche und tatsächliche Folgen für den Literaturunterricht an Regelschulen

Blickt man auf die Bildungsstandards und Operatoren als Vorgabe für den Unterricht, lassen sich Tendenzen ablesen, die bereits früh als Warnung oder Bedenken formuliert wurden: Mit den Bildungsstandards, Operatoren, Vergleichsarbeiten und neuen Prüfungsanforderungen, so die Befürchtung, würde ein Unterrichtssystem entstehen, dessen einseitige Operationalisierungsprozesse stark gegenstandsbezogen sei und das Subjekt, also die Schüler, schnell aus dem Blick verlieren könnte. Leubner/Saupe/Richter bewerten die Vorgaben entsprechend kritisch: „Nicht alle Ziele des Literaturunterrichtes gehen in Kompetenzen auf – vor allem nicht das übergreifende Ziel der Bildung“ (Saupe/Leubner/Richter, 2012, S. 44) und ähnlich positionierte sich Volker Frederking, der die Bedeutung der PISA- und IGLU-Ergebnisse zwar als wichtigen Impuls für die Deutschdidaktik sieht, ihnen aber nicht den Status von „Bildungsbibeln der anbrechenden globalisierten Weltgesellschaft“ zugestehen will (Frederking, 2003, S. 249). Dies ist aus universitärer Perspektive gesprochen, doch die Frage stellt sich nach den Möglichkeiten der unterrichtenden Lehrer, denn diese müssen die Entwicklung kompensieren. Trotzdem haben sich die genannten Befürchtungen durch eine empirische Studie von Iris Winkler nunmehr verifiziert, zumindest partiell. Sie ermittelte 2011 die Aufgabenpräferenzen von Deutschlehrern, um durch die Operationalisierung Rückschlüsse auf die Lernprozesse bei Schülern zu erhalten. Sie befragte hierzu 428 Lehrer und kam zu dem Schluss, dass „Lehr-Lern-Prozesse [...] eher instruktionistisch oder eher konstruktivistisch sind.“ Damit würden die Lehrer „keineswegs“ solche Aufgaben bevorzugen, die „eigenständige Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise ermöglichen“ (Winkler, 2011, S. 287) – und das hat bei den Heranwachsenden zwangsläufig Konsequenzen auf das Selbstverständnis im Umgang mit Inhalten und Vorgaben. Neben einen Rückfall in eine autoritative Vorgabekultur führt die ökonomisierte Kompetenz- und Prüfungsorientierung bei Schülern zu einem in Schulbüchern und Erwartungshorizonten institutionell festgelegten (Korte, 2006,

S. 68) und „deklarativen“ (Prüfungs-)Wissen (Beisbart/Bismarck, 2013, S. 362 f.). Damit schwindet der Bildungsaspekt und fachlich hat eine solche Unterrichtssituation nur noch wenig mit dem diskursiven Charakter des Faches und der Lebenswelt der Heranwachsenden in den Sekundarstufen zu tun. Diese institutionell kanonisierten Kompetenzen und Wissensbestände befördern durch die reduktionistische Perspektive der Vorgaben (Erwartungshorizonte / Wissensbestände / Diskursreduktion) eine Anpassung an vorgegebene Lösungswege sowie Inhalte und bilden nur noch einen kleinen Ausschnitt der Inhalte und Möglichkeiten ab, die mit den Unterrichtsgegenständen einhergehen.

Die Folgen dieser Präferenzen werden in einer weiteren Empirischen Studie erkennbar. Julia Knopf kam 2010 in einer empirischen Untersuchung des gymnasialen Literaturunterrichts zu dem Ergebnis, dass Schüler durchaus dazu in der Lage waren, die vorgegebene Analysematrix für die Interpretation von literarischen Texten anzuwenden (Instruktion) und ihre Ergebnisse entsprechend zu formulieren. Trotzdem aber kam Knopf zu einem niederschmetternden Ergebnis: Die Schüler wussten nicht, welchen Sinn ihre Arbeit hat und wozu sie die Kenntnisse oder besser Kompetenzen erlernt haben und was das mit ihnen zu tun sei (Knopf, 2010, S. 48 ff.). Literaturunterricht wurde in diesem Fall also zu einer sinnentleerten, mechanischen Übung, die von jeder pädagogisch notwendigen Sinnhaftigkeit und jedem Subjektbezug isoliert war. Nun mag man einwenden, dass dies Einzelfälle gewesen sein könnten, aber es handelte sich immerhin um eine empirische Untersuchung von 700 Schülern aus 9. Klassen an Gymnasien. Sicherlich ist das Ergebnis dieser Studie nicht repräsentativ für ganz Deutschland und viele erfahrene Deutschlehrer gehen trotz alledem souverän mit der neuen schulpolitischen Linie sowie behördlichen Vorgaben um und finden ihre Räume und Nischen – das Problem aber hat sich manifestiert.

Auch wenn Dorothee Wieser die Lehrer in der Verantwortung für die Umsetzung des „Balanceakt(es)“ zwischen Bildung und Kompetenzen (Wieser, 2013, S. 115) sieht, scheint vor dem Hintergrund der beiden erwähnten empirischen Erhebungen dieser „Balanceakt“ nur bedingt möglich zu sein. Diesem Anspruch erteilte Ina Karg bereits 10 Jahre zuvor eine Absage: Lehrerinnen und Lehrer könnten nicht die „Fehler der behördlichen Vorgaben“ kompensieren (Karg, 2003, S. 117). Damit wird nicht nur für die Schüler und ihre Bildungsentwicklung ein Dilemma deutlich, sondern auch für die Möglichkeiten Lehrer, wie sie sich in den beiden Erhebungen abbilden. Dies betrifft insbesondere die jüngere Lehrergeneration, deren Ausbildung zunehmend auf das in den Schulen präferierte kompetenzorientierte Format ausgerichtet ist: Lucien Criblez kritisiert, dass in der Lehrerbildung zunehmend spezifische Unterrichtskonzepte behandelt werden, weniger aber erlernt wird, wie eigenständig Konzepte auf den Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden entwickelt werden könnten (Criblez, 2007, S. 302). Damit ist, ganz im Sinne der oben genannten Kritik von Kämper-van den Boogaart, die Vorbereitung auf den Lehrerberuf im Fach Deutsch weniger dazu geeignet, diesen „Balanceakt“ zu leisten und sagt mehr über die bildungspolitischen Prämissen aus, als über die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik.

Die Auswirkungen auf die mittelalterliche Literatur im Unterricht an Regenschulen und der angesetzte Subjektbezug

Seit etwa 2007 hat die Mediävistik (weniger die Literaturdidaktik) offensiv versucht, die in den Curricula kaum berücksichtigte ältere Literatur stärker im Ausbildungsgang der Schulen zu verankern. Dies geschah auch vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsstandards und ihren Anforderungen an schulpraktische relevante Unterrichtskonzepte. Auch wenn Angela Mielke betont, dass die Kompetenzorientierung die Bedeutung der älteren Literatur in der Schule nicht „neu definiert“ hätte (Mielke, 2011, S. 133) und Nine Miedema mit guten Gründen die Chancen der Kompetenzorientierung für die mittelalterliche Literatur hervorhebt (vgl. Miedema, 2013, S. 11), gibt es hierzu auch weniger optimistische Stimmen, die in den Bildungsstandards keine reelle Chance für die ältere Literatur sehen (Heiser, 2011, S. 195). Die Curricula sind prall gefüllt und die Prüfungsanforderungen komplex. Dies führt für viele Lehrer zu einem gewissen Anpassungsdruck in der Auswahl vornehmlich prüfungsrelevanter Unterrichtsinhalte (vgl. Steets, 2015, S. 18), wobei die Unterrichtenden ohnehin zwischen den Stühlen stehen zwischen dem Erfolgsdruck der Institution, den Erwartungen der Elternschaft und den Bedürfnissen der Schüler. Unter diesen Bedingungen

ist wohl kaum an eine Behandlung der mittelalterlichen Literatur zu denken und vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Ausrichtung noch weniger an eine Schüler- und Subjektorientierung – beides scheint vordergründig als nicht prüfungsrelevant.

Auch wenn sich mit der Kompetenzorientierung die anvisierten Fach- und Bildungsziele der Mittelalterliteraturdidaktik nicht grundsätzlich geändert haben, wurden sie in den letzten Jahren doch stark differenziert, auf ihren Beitrag zur Kompetenzorientierung hin befragt. Allerdings können die vielfältigen didaktischen Überlegungen nicht ohne Abstriche auf einen einzelnen Nenner gebracht werden. Zudem haben sich gerade in den letzten Jahren einzelne Mediävisten und Didaktiker wie Günther Bärnthaler, Brigitte Spreitzer und Manfred Kern methodisch geöffnet und blicken zunehmend auf die individuelle Bedeutung der Texte und ihrer Rezeption für die Schüler (Bärnthaler, 1989 und 2010; Spreitzer, 2015) sowie die Möglichkeiten einer performativ an der Gattung orientierten Lektüre (Kern, 2015).

Wollte man einen Querschnitt formulieren, geht die Mittelalterliteraturdidaktik grob gesprochen von drei Bildungsprämissen aus, die auch als operationale Schrittfolge verstanden werden können: 1. Genannt werden Techniken zum Leseverstehen, meist auf der Grundlage des literarischen Lernens nach Spinner (Spinner, 2006), hier findet sich auch der Bezug zur Kompetenzorientierung. 2. Betont wird zudem die literaturhistorische und kulturelle Erarbeitung und Einordnung (Alteritätscharakter) der Texte 3. Hinzu kommt die Reflexion der als alteritär wahrgenommenen Inhalte hinsichtlich der sogenannten kulturellen Kompetenz. Im Einzelfall gehen die Autoren auch von einer „produktiven Rezeption“ aus, die dem Gegenstand Literatur als Welterklärungsmodell gerecht zu werden sucht. Hierbei wird auf gesellschaftlich relevante Themen Bezug genommen, beispielsweise durch eine meist kulturell und sozialisatorisch ausgerichtete Reflexion des „Eigenen“ durch das „Fremde“ (vgl. insgesamt Miedema, 2013, 8 ff.).

Diese Ansätze integrieren auf der einen Seite die kompetenzorientierten Vorgaben, versuchen aber auch den Ansprüchen der Mediävistik und den identitätsbildenden sowie sozialisatorischen Möglichkeiten der älteren Literatur gerecht zu werden und beziehen sich im Kern (unausgesprochen) auf das von Jürgen Kreft begründete Modell einer identitätsorientierten Didaktik (Kreft, 1977). Damit hat sich die Mittelalterliteraturdidaktik zumindest in ihren theoretischen Schriften wie auch den wenigen vorliegenden Konzepten für den praktischen Einsatz im Unterricht eine identitätsbildende und in Teilen auch schülerorientierte Didaktik auf die Fahnen geschrieben. Hervorzuheben sind dabei die Unterrichtsmaterialien von Jürgen Möller (2007) und Annette Sosna (2010), die von Nine Miedema herausgegebenen „Praxis Deutsch“ 230 (2011) und das Parzivalkonzept von Karg (2013), die alle eine Integration der tatsächlichen Bildungschancen des Faches und den Vorgaben in den Bildungsstandards zu leisten suchen (Mielke, 2011, S. 133; Karg, 2013, S. 8 ff.).

Ein genauer Blick auf die theoretischen Schriften und praktischen Unterrichtskonzepte aber macht deutlich, dass die Begriffe „Identitätsbildung“ und „Schülerorientierung“ in der Mittelalterliteraturdidaktik anders verstanden werden als in der allgemeinen Literaturdidaktik (vgl. Spinner, 1980; Gerner, 2007; Pauldrach, 2010) und begrifflich nicht gleichbedeutend sind mit denen der Waldorfpädagogik und ihrem genuinen Entwicklungsbegriff. Aus Raumgründen kann dieser Aspekt nicht weiter ausgeführt werden, doch lässt sich dies beispielsweise an der Operationalisierung von Unterrichtskonzepten ablesen. Ein Beispiel auf ein im Spannungsverhältnis von Kompetenzen und Bildung verdienstvolles Modell von Sosna zum „Nibelungenlied“ beispielsweise lässt dies erkennen. Das Modul zur Rezeptionsgeschichte vermittelt anhand der Quellen entsprechende Kenntnisse, die für ein ideologiekritisches Verständnis der Rezeption und Funktionalisierung von mittelalterlicher Literatur wichtig sind und das Problem der politischen Mythisierung aufgreift. Die Operationalisierung aber lässt erkennen, dass die Umsetzung in diesem Bereich auf ein reines Methoden- und Lernwissen abzielt: Die rezeptionsgeschichtlichen Quellen werden untersucht und ihre besondere Lesart herausgearbeitet, eine relevante Urteilsbildung und Reflexion auch in Bezug auf die eigene Lebenswelt findet hingegen nicht statt, eine Auseinandersetzung des „Eigenen“ mit dem „Fremden“ fehlt. Hinzu kommt, dass die Aufgabenstellungen in diesem Modul bei Sosna wie beispielsweise bei Hellwig allgemein (Hellwig, 2005) auf autoritativen W-Fragen oder den klassischen Operatoren als Gliederungsmoment der Operationalisierung basieren und die von Iris Winkler beschriebene

Tendenz auch hier erkennbar wird.² Dadurch lässt sich erkennen, dass die Begriffe „Schülerorientierung“ und „Identitätsbildung“ zumindest in den Unterrichtskonzepten und -materialien kognitiv verstanden werden und auf einen Wissensbestand zur historischen Identität abzielen. Damit ist der Bereich explizite und lebensweltliche Reflexion kaum Teil des Unterrichtskonzeptes und seiner Didaktisierung und lässt die oft postulierte Auseinandersetzung des „Eigenen“ mit dem „Fremden“ (s.o.) außen vor. Damit folgen auch die Unterrichtsmaterialien der Mittelalterliteraturdidaktik zumindest in diesen Veröffentlichungen dem oben beschriebenen Duktus der Bildungsstandards und berücksichtigen die Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsbedürfnisse der Schüler nur kaum.

Eine alternative „Ordnung“ und ihre Ansätze: Wolframs „Parzival“ im Unterricht an Waldorfschulen

Ausgangssituation – Die „Ordnung“ der Waldorfschule und ihr Literaturunterricht

Der Unterricht im Kaiserreich und der frühen Weimarer Republik war stark weltanschaulich geprägt. Gerade die mittelalterliche Literatur war Teil der sogenannten „Germanisierungspolitik“ und Teil einer staatlich verordneten Identitätsbildung. Vor diesem Hintergrund hat Rudolf Steiner bereits vor 100 Jahren eine programmatische Entscheidung getroffen: Schüler sollen nicht in einer Weltanschauungsschule zu einem funktionalen Teil der bestehenden „Ordnung“ erzogen werden, sondern auf der Grundlage anthropologischer Erkenntnisse einen alters- und entwicklungsgemäßen Unterricht erhalten (Steiner, 1991, S. 155). Damit ist grob gesprochen eine neue Form der anthropologisch begründeten Orientierung am Schüler entstanden mit dem Ziel, seiner Entwicklung, seiner Enkulturation und Gestaltungskraft zu dienen, um ihm einen freiheitlichen Blick auf die Welt und später Weg in die Gesellschaft zu ermöglichen, so zumindest der Anspruch. In diesem sehr auf das Individuum bezogenen Selbstverständnis hat die Waldorfpädagogik auch kein in sich geschlossenes pädagogisches und didaktisches Konzept, sondern basiert auf anthropologischen Annahmen, Beobachtung und methodischen Handlungsoptionen, die sich daraus ergeben sollten. In diesem Sinne verstand Steiner einen geschlossenen theoretischen Ansatz der Pädagogik als reduktionistisch (vgl. Steiner, 1979, S. 107 f.) und strebte ein Konzept an, das versucht, notwendig offen auf die Individualitäten im Klassenraum zuzugehen, ein Ansatz, der in der Waldorfpädagogik auch heute noch als Erziehungskunst verstanden wird (vgl. Schulze, 1991, S. 62).

Pate für die waldorfpädagogische Vorstellung von individueller Entwicklung, Bildung und Urteilsfähigkeit der Schüler stand Steiners Idee des „ethischen Individualismus“ (vgl. Dietz, 2001). Dieser geht holzschnittartig formuliert davon aus, dass eine altersgemäße und freie Weltbegegnung (auch im Unterricht) die Persönlichkeitsbildung und Autonomie ebenso fördert wie einen unabhängigen ethischen Standpunkt. Hinzu kommt, dass ein derart ausgerichteter Unterricht darauf abzielt, Welt-Interesse, Fragefähigkeit und distanzierte Selbstwahrnehmung zu ermöglichen, die durch ein bewusstes Wahrnehmen von „Ich“ und „Du“, von „mir“ und der „Welt“ entstehen können. Aus diesem Grund werden die Unterrichtsinhalte nicht aus ordnungsbedingten, bildungspolitischen oder weltanschaulichen Gründen oder um ihrer selbst willen ausgewählt und behandelt, sondern mit dem Ziel, die Enkulturation, Sozialisation und Fachausbildung ebenso zu fördern wie die Entwicklung der jeweiligen Persönlichkeit und ihrer unabhängigen Urteilsfähigkeit, soweit dies altersgemäß möglich ist (Richter, 2016, S. 30 ff.). Die schulische Praxis und Wirklichkeit der Curriculums- und Unterrichtsintention aber war schon 1919 eine andere als das formulierte Ideal:

„Zu dieser Wirklichkeit gehört vieles: es gehört zu ihr die Individualität des Lehrers, der einer Klasse gegenübersteht, es gehört zu ihr die Klasse selbst mit der ganzen Eigenart jedes einzelnen Schülers, es gehört zu ihr die weltgeschichtliche Zeit und der bestimmte Ort der Erde mit seinen eigenen Schulgesetzen und Schulbehörden, an dem die Schule steht, die den Lehrplan verwirklichen will. Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen der Heranwachsenden gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat.“ (Heydebrand, 1996, S. 11 f.).

2. Eine Untersuchung hierzu hat im Rahmen der noch laufenden Promotion des Autors stattgefunden und die Ergebnisse werden an dieser Stelle lediglich als erste Hinweise auf die Ergebnisse verstanden.

Dies schrieb Caroline von Heydebrand 1931, 12 Jahre nach der Gründung der ersten Waldorfschule und im klaren Bewusstsein für eine Tätigkeit, die sich nicht einfach von den gesellschaftlichen Wirklichkeiten und ihrer (Bildungs-)Politik abkoppeln ließ. Trotz der Anbindung an das staatliche Abschlusswesen, den damit verbundenen Verordnungen und den gesellschaftlichen Anforderungen sind die Waldorfschulen durch ihren Charakter einer anerkannten alternativen Schulform relativ frei in der Entwicklung ihrer eigenen pädagogischen Schwerpunkte, den Curricula und Methoden (Götte, 2006; Zech, 2013). Dies führte in den 100 Jahren Waldorfpädagogik allerdings auch zu einer sehr eigenständigen Entwicklung der besonderen anthropologischen Annahmen, der pädagogischen Implikation und der didaktischen wie methodischen Wege.

Anthropologische Annahme und curriculare Folgerungen – das Beispiel „Parzival“

Anthropologische Annahmen sind wie angedeutet keine determinierenden Festlegungen, sondern gehen von Leitgedanken aus, die sich in der praktischen Beobachtung verifizieren müssen. Insofern sind die folgenden Anmerkungen in einer solchen Dynamik zu verstehen, die auch den Aussagen der Erziehungswissenschaft in ihrer Eigenschaft als Erfahrungswissenschaft zugrunde liegen. Ausgehend von dieser Perspektive auf anthropologische Aussagen befinden sich die Schüler der 11. Klasse in einem inneren Transformationsprozess. Dieser kann in seiner Essenz als ein Schritt vom „Wir“ zum „Ich“ verstanden werden. Die Identifikation mit der sozialen Gruppe als wesentlicher Bestandteil des inneren Erlebens und äußeren Handelns zeigt sich vor allem darin, dass die Schüler in der 10. Klasse noch stark als Einheit im Klassenverband oder ihren Peergroups auftreten, gegen Ende des Schuljahres lässt sich dann oft ein gruppenspezifischer Erosionsprozess beobachten. Viele Schüler ziehen sich aus der Gruppe zurück, vereinzeln sich innerlich, reflektieren ihre bisherige Weltsicht, ihre soziale Umwelt und neue Fragen entstehen, die sich verstärkt mit dem eigenen Selbst beschäftigen, aber auch der eigenen Rolle in der Klasse, den Peergroups und der Gesellschaft – mit oft deutlich sichtbaren Folgen.

Für curriculare Überlegungen bedeutet das Folgendes: Es liegt nahe, solche literarischen Motive zu behandeln, die eine innere Auseinandersetzung mit der Suche nach dem „Ich“, dem Verhältnis vom „Ich“ zum „Anderen“, zum „Wir“ beinhaltet. Auf der einen Seite bietet sich hierfür die Gattung des sogenannten Entwicklungsromans oder vergleichbaren Themen an, auf der anderen Seite kommt mit Wolframs „Parzival“ ein Werk in Frage, das die Alteritätserfahrung der Schüler durch seinen zeitlich zurückliegenden historischen Kulturzusammenhang verstärkt und damit mehr Möglichkeiten für den Unterricht bietet. Die archetypische und schon in der vorchristlichen Antike verankerte Gattung des sogenannten „Doppelwegs“, der genau genommen eigentlich keiner ist (vgl. Schmid, 1999), zeigt bereits in der Erzählarchitektur die Bedeutung einer Auflösung des Alten und dem Aufbau von etwas Neuem – auch in der Figurenkomposition: Sie stehen – grob gesprochen – zu Beginn der Romane auf einem vermeintlichen Zenit ihrer Biografie und scheitern dann oder erleiden einen Schicksalsschlag, der eine Neuorientierung verlangt. Nun beginnt ein langer Lern- und Leidensweg, an dessen Ende eine Form der sozialen Wiedergeburt mit einer gewandelten Individualität steht. Diese aber ist keine Wiederherstellung der alten Zustände, sondern eine durch die Selbstüberwindung erarbeitete neue Disposition der Figur. Die besondere und in der mittelalterlichen Literatur bis dato einzigartige Poetik Wolframs stellt also Transformation oder Entwicklung der Protagonisten (insbesondere Parzival, Gawan und Orgeluse) in den Vordergrund. Die Figuren und ihr (biografischer) Weg können damit altersgemäße Zugänge und Gesprächsanlässe ermöglichen, die sowohl fachlich wie auch pädagogisch erwünscht sind (vgl. Schuchardt, 2002; Steinwachs, 2016, S. 153-235). Damit ist Wolframs „Parzival“ allein durch seine Figurenkonzeption, die er nicht nur im Prolog oder dem Bogengleichnis formuliert, wesentlich besser geeignet als beispielsweise die Hartmannschen Artusromane.

Zum möglichen Vorgehen im (Mittelalter-)Literaturunterricht – Eine Annäherung

Auch wenn der Literaturunterricht in den Publikationen der Waldorfschulen und ihre vielfältige Ausrichtung erst langsam aufgearbeitet wird, liegt die pädagogische Implikation in einem ausgewogenen Verhältnis

von fachwissenschaftlichen Grundlagen und einer dezidierten Schülerorientierung. Die inhaltlichen und fachlichen Schwerpunkte haben sich in den letzten Jahrzehnten zwar partiell verändert, doch zeigen die Veröffentlichungen und die drei „Waldorflehrpläne“ von Heydebrand, Stockmeyer und Richter eine Kontinuität der oben ausgeführten Intention für die Behandlung von Wolframs „Parzival“:

„Dazu ist seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers im Vorfeld eine bewusste Abwägung literaturwissenschaftlicher und pädagogischer Gesichtspunkte vonnöten: Einerseits sollte man vermeiden, das Epos – ahistorisch und verfremdend – als ‚Steinbruch‘ pädagogisch sinnvoller Themen zu beanspruchen, andererseits sollte man es aber auch nicht bloß als mediävistisches Textzeugnis behandeln.“ (Richter, ⁴2016, S. 276 f.).

Hinzu kommt, dass die Literatur als ein anthropologisch begründetes, auktoriales und artifiziiell gestaltetes Welterklärungs-, Selbstverortungs- und Reflexionsmedium (vgl. Iser, ⁴2014, S. 512; Breithaupt, 2012, S.114 ff.) im Literaturunterricht an Waldorfschulen sehr ernst genommen wird und sich mehr durch seine Inhalte und Motive begründet als durch seine didaktische Verwertbarkeit.

Gerade aufgrund des bereits dargestellten alteritären Kulturzusammenhanges der älteren Literatur bietet sie einen geeigneten Zugang für die fachliche wie pädagogische Implikation der Parzivalepoche. Zu denken sei hierbei an die Erarbeitung und Reflexion vornehmlich archetypischer Konstanten wie Liebe, Ehre, (Selbst-)Überwindung, Entwicklung, Kampf, Umgang mit Autoritäten oder das Verhältnis von Wahrheit, Wirklichkeit und Authentizität. Diese Erarbeitung und Reflexion unterscheidet sich äußerlich kaum vom Anspruch der Mittelalterliteraturdidaktik, denn auch an Waldorfschulen ist die Auseinandersetzung des „Eigenen“ (Subjekt) mit dem „Fremden“ (Alterität/Objekt) wesentlicher Bestandteil der Schülerorientierung. Hinzu kommt, dass der Unterricht zur älteren Literatur fächerübergreifend verstanden werden muss und eine enge Bezugnahme beispielsweise auf den Geschichts- oder Kunstgeschichtsunterricht erfolgen sollte (vgl. neuer Schirmer, 1993, S: 166 ff. oder Schmelzer, 2003, S. 21 ff.; für die 10. Klasse Fiechter/Schumacher, 2014, S. 158 f.).

Einen Aufbau für die Epoche vorzulegen, kann aufgrund der sehr unterschiedlichen und noch nicht aufgearbeiteten Zugänge kaum eine allgemeine Gültigkeit beanspruchen, doch deutet die pädagogische Implikation für Wolframs „Parzival“ in den Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik eine Richtung an, die als Essenz charakterisiert werden kann. Im Idealfall wurde in der 10. Klasse und während der Lektüre des „Nibelungenliedes“ die Sprachgeschichte behandelt (Zech, 2018, S. 309; im Ansatz Richter, ⁴2016, S. 271 ff.). In der 11. Klasse liegt es dann nahe, während der Parzivalepoche das Mittelhochdeutsche im Kontext der einzelnen Themensetzungen zu vertiefen. Dies könnte durch Übersetzungen stattfinden, die auf ihre semantische Richtigkeit und eine poetische Gestaltung abzielen. Hierbei könnten Übersetzungen unterschiedlicher Qualität zum Vergleichen herangezogen werden, um auch die Bedeutung der Sprache für die Wirkung von Literatur und übersetzter Literatur behandeln zu können. Die Erarbeitung des Werkes ließe sich in einem Dreischritt beschreiben:

1. Am Anfang einer Sequenz oder der gesamten Reihe sollte für die Genese einer inneren Verbindung und Sinnstiftung ein subjektorientierter Zugang zum Text ermöglicht werden. Dies kann beispielsweise in Form einer „produktiven Rezeption“ stattfinden und zur Formulierung eigener Fragen oder Schwerpunkte führen, die im Rahmen der weiteren inhaltlichen Erschließung des Werkes herangezogen werden können. Mit einem solchen Vorgehen wird es möglich, auch potentielle „latente Fragen“ (vgl. Steiner, 1972, S. 73 ff.; Göpfert, 1993, S. 69 ff.) der Schüler in der Planung und Umsetzung einzubeziehen und ihnen begegnen zu können, was die Sinnstiftung und Identifikation mit den Unterrichtsinhalten noch einmal verstärkt.
2. Der nächste Schritt wäre dann die inhaltliche Erarbeitung. Hierbei stünden die Bereiche literarisches Verstehen, Alterität, Ästhetik und kulturelle Besonderheit im Vordergrund, also eine textnahe Erarbeitung des Werkes. Auch hierbei liegt es nahe, methodisch schülerorientiert vorzugehen, um die im ersten Schritt anvisierte Motivation, Sinnstiftung und Identifikation mit dem Stoff zu halten

und weiter zu verfolgen. Dass sich hierbei kognitive und emotiv-subjektorientierte Zugänge nicht widersprechen, begründet sich auch mit der erkenntnistheoretischen Methode und Grundlage der Waldorfpädagogik und bezieht sich auf das produktive Spannungsverhältnis von „Wahrnehmen“ (Begegnung) und „Beobachten“ (denkerisches Erschließen) als Form des Erkennens und Erarbeitens (vgl. Steinwachs, 2018).

3. Mit den dann einzeln erarbeiteten Themen werden sich hernach themenspezifische Gesprächsanlässe ergeben, die die eigene Lebenswelt, Sozialisation und Biografie vor dem Hintergrund der Arbeitsergebnisse zu Wolframs „Parzival“ ebenso reflektieren können wie das Verhältnis von „alter“ und „ego“. In diesem Prozess liegt es nahe, motivähnliche Texte der modernen Literatur hinzuzuziehen, die gleichzeitig einen Bewusstseins- und literaturhistorischen Raum eröffnen und den Bezug zur Moderne herzustellen, der dann in der zweiten Epoche anhand des sogenannten „Bildungs- und Entwicklungsromans“ oder aktueller Werke vertieft werden können.

Über diesen Ansatz hinaus besteht die Möglichkeit, pädagogisch oder literaturdidaktisch begründete Alternativen zu entwickeln, die es dem Lehrer wie den Schülern ermöglicht, auf die aktuellen Themen der Schüler oder weitere Schwerpunkte einzugehen. Dass der Raum mit 30 oder mehr Unterrichtsstunden allein für Wolframs „Parzival“ in Klasse 11 sehr umfangreich gehalten ist, liegt also auch darin begründet, dass über die fachliche Behandlung hinaus ein subjekt- und lebensweltlich orientierter Zugang ermöglicht werden soll. Im Kern lässt sich sogar erkennen, dass dieser Ansatz Parallelen zur einzelnen Strömungen in der aktuellen Mittelalterliteraturdidaktik aufweist, die jedoch wie eingangs ausgeführt von einer anderen pädagogischen und didaktischen Implikation ausgehen.

Als Fazit: Möglichkeiten und Grenzen im System und die Begegnungsmöglichkeiten

Es wird deutlich geworden sein, dass das Verhältnis von Institution, pädagogischer Implikation und didaktischer Zugänge den Literaturunterricht, respektive den der mittelalterlichen Literatur und Sprache deutlich beeinflusst. Dies betrifft die Waldorfschulen mit ihrem alternativen pädagogischen Konzept ebenso wie die Regelschulen, die als Institution jedoch stärker von den bildungspolitischen und behördlichen Vorgaben gelenkt werden. Das hat zur Folge, dass die Regelschulen in den offiziellen Curricula und den internen Umsetzungen nur auf solche Unterrichtskonzepte zurückgreifen können, die der institutionellen Ausrichtung entsprechen. Da nach der kompetenzorientierten Wende bzw. dem empirical turn der Raum für alternative Wege jedoch sehr klein geworden ist, werden insbesondere die ältere Literatur und solche Ansätze, die dezidiert schülerorientiert und dadurch zeitaufwändiger sind, nur wenig Chancen haben, in den Schulen anzukommen. Die begrenzte Teilautonomie der Waldorfschulen eröffnet hingegen die Möglichkeit, eigene curriculare Schwerpunkte zu setzen – und zu denen gehört eine intensive Auseinandersetzung mit der mittelalterlichen Literatur. Hinzu kommt ein austariertes Verhältnis von pädagogischer Implikation (Schülerorientierung) und fachlichen Grundlagen (Mediävistik). Wenn die Möglichkeiten und Grenzen eines gemeinsamen Diskurses ausgelotet werden sollen, dann können drei Bereiche voneinander unterschieden werden, einmal der institutionelle (Schule als staatliche Einrichtung), der personale (Unterricht durch die Lehrer und ihre partielle Eigenständigkeit) und die Mittelalterliteraturdidaktik. Institutionell bietet die Waldorfschule mehr Freiraum in der Auswahl und Gestaltung des Curriculums, was zu einer umfangreicheren Ausarbeitung der Inhalte und ihrer Didaktik führen könnte, die zurzeit aber noch in den Anfängen einer Neubewertung steckt. Die personale Situation an den Regelschulen deutet sich durch die empirische Studie von Schwinghammer an (Schwinghammer, 2013). Sie hat festgestellt, dass der Einsatz mittelalterlicher Literatur am stärksten von den individuellen (positiven) Erfahrungen der Lehrer mit ihr abhängt. Damit ist der Einsatz der älteren Literatur im Unterricht also weniger ein Teil der „Ordnung“, denn von den individuellen Neigungen der Lehrer abhängig. An Waldorfschulen wurde dies bisher noch nicht betrachtet, durch die kanonisierte Parzivalepoche aber entsteht dieses Problem kaum. Eher wird hier zu hinterfragen sein, inwiefern die einzelnen Kollegen den Unterricht sinnvoll angehen und den Gegenstand in

seiner Besonderheit vermitteln können, denn die ältere Literatur wird in der universitären Lehrerbildung immer seltener. Der dritte Aspekt ist die Mittelalterliteraturdidaktik. In der Waldorfpädagogik gibt es eine Reihe programmatischer Schriften, die sich jedoch vornehmlich mit der pädagogischen Implikation oder methodischen Wegen auseinandersetzen, dezidierte mittelalterliteraturdidaktische Überlegungen gab es bisher nur in Andeutung (Schirmer, 1993; Steinwachs, 2016). Im Gegensatz dazu hat die universitäre Forschung seit 2007 eine Vielzahl von Schriften und Konzepten angeboten, die sich partiell mit dem waldorfpädagogischen Ansatz verknüpfen lassen. Bärnthalers Engagement für die persönlichkeitsbildenden Potentiale der älteren Literatur setzt spätestens 1989 ein und kommt in Teilen der an Waldorfschulen intendierten Schülerorientierung am nächsten (vgl. Bärnthaler, 2010, bes. seine Dokumentation der Unterrichtsreihe). Kern hingegen hat mit seiner „imaginativen Theatralität“ einen Zugang gewählt, der unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Analysewege den Teilnehmern des Projektes gerade am Anfang der Sequenz einen breiten Raum für eigene und subjektive Rezeptionserfahrungen ermöglicht, die im gegenseitigen Austausch und der Sachanalyse Teil der performativen Interpretation werden sollen und auf diesem Weg eine individuell sinnstiftende Rezeption ermöglichen soll (Kern, 2015, S. 52 f.). Insofern bietet es sich trotz der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und pädagogischen wie didaktischen und methodischen Intentionen an, einen gemeinsamen Diskurs von universitärer und waldorfpädagogischer Methodik und Didaktik zu verfolgen.

Literaturverzeichnis

- Bärnthaler, G. (1989). *Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht – Lyrik*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Bärnthaler, G. (2010). „Was hat denn das mit uns zu tun?“. *Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Beisbart, O. & Bismarck, K. (2013). Lesestrategien im Unterricht. In: Volker Frederking, V. & Krommer, A. & Meyer, C. (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichtes, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 348-365). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Birkemeyer, J. (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In: Gebhard, U. (Hrsg.). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht* (S. 33-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Boenicke R. & Gerstner, H. P. & Tschira, A. (2004). *Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*. Darmstadt: WBG.
- Bredella L. & Hallet, W. (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Lothar Bredella, L. & Hallet W. (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. (S. 1-9). Trier: WVT.
- Breithaupt, F. (2012). *Kulturen der Empathie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Herausgeber.
- Criblez L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. In: *BLL*, 25/2007 3, (S. 295-305).
- Dietz, K.-M. (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Heidelberg: Menon.
- Fiechter, H. P. & Schumacher, R. (2014). *Poetik. Drei Wege*. Kassel: Pädagogisches Forschungsstelle Kassel.
- Frederking, V. (2003). „Es werde von Grund aus anders“?! Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, U. & Bremerich-Vos, A. & Frederking, V. & Wieler, P. (Hrsg.): *Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA* (S. 249-278). Freiburg/Br.: Fillibach.
- Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gerner, V. (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Marburg: Tectum.
- Göpfert, C. (1993). Der Deutschunterricht der Oberstufe als Antwort auf die „Latenten Fragen“ des Jugendlichen. In: Göpfert, C. (Hrsg.). *Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht* (S. 63-66). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Götte, W. M. (2006). *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Heiser, I. (2011). Germanistische Mediävistik für das 21. Jahrhundert: Renaissance des Nationalen oder europäisches Integrationsangebot? Aktuelle Unterrichtseinheiten zu mittelalterlichen Texten für das Fach Deutsch. In: Karg, I. (Hrsg.). *Europäisches Erbe des Mittelalters. Kulturelle Integration und Sinnvermittlung einst und jetzt* (S.195-211). Göttingen: V&R Unipress.
- Hellwig, M. (2005). Mittelalterliche Lyrik. In: „*Deutsch betrifft uns*“ 3/2005.
- Heydebrand, C. (1996). *Vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Iser, W. (2014). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2003). Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 75-94). Berlin: Cornelsen.
- Karg, I. (1998). ... und was si quoter lere wernt ... *Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik Versuch einer Kooperation*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Karg, I. (2003). „The ability to read between the lines“. Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie. In: Bremerich-Vos, A & Frederking, V. & Wieler, P. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. (S. 106-120) Freiburg/Br.: Fillibach.

- Karg, I. (2005). *Mythos Pisa. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen V&R Unipress.
- Karg, I. (2013). ... beidui lesen und verstên ... Mediävistik für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Miedema, N. & Siebert, A. (Hrsg.). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* (S. 41-58). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kern, M. (2015). Kommunikative Lust am Phänomenalen. Wie Wissenschaft und Schule einander auf dem Terrain der älteren Literatur begegnen können. In: Wrobel, D. & Tomasek, D. (Hrsg.). *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle* (S. 49-63). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kluge, J. (2003). Manifest zur Bildung. In: Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.). *Die Bildung der Zukunft* (S. 321-335). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Knopf, J. (2010). Über die Wirkungsweise des gymnasialen Literaturunterrichtes. In: Rupp, G. & Bodemann, J. & Frickel, D. (Hrsg.) *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 43-60). Münster: LIT.
- Korte, H. (2006). Historische Kanonforschung und Verfahren der Literaturoauswahl. In: Bogdal, M.-M. & Korte, H. (Hrsg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 61-77). München: dtv.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. Heidelberg: UTB Quelle & Meyer.
- Leubner, M. & Saupe, A. & Richter, M. (2012). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Miedema, N. (2011). Mittelalterliche Texte. In: *Praxis Deutsch 230*, 11/2011, S. 4-11.
- Miedema, N. & Siebert, A. (2013). Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. In: Miedema, N. & Siebert, A. (Hrsg.). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* (S. 7-19). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Mielke, A. (2011). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung – assimilieren, integrieren, profilieren? In: Bein, T & Horch, O. (Hrsg.). *Wissenstransfer im Deutschunterricht. Deutsch-jüdische Literatur und mittelalterliche Fachliteratur als Herausforderung für ein erweitertes Fachverstehen* (S. 133-178). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Möller, J. (2007). Mittelalter. In: *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell*. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Schöningh.
- Müller, J.-D. (1996). *Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht*. In: DD 1/1996, S. 53-62.
- Pauldrach, M. (2010). „Ich bin viele“ – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, G. & Bodemann, J. & Frickel, D. (Hrsg.). *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 13-28). Münster: LIT.
- Richter, T. (2016). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ringeler, F. (2004). Walther und das Wirtschaftswachstum. Einige Thesen zum Literaturunterricht in Zeiten der Wirtschaftskrise. In: Bein, T. (Hrsg.): *Walther verstehen – Walther vermitteln. Neue Lektüren und didaktische Überlegungen* (S. 46-55). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Scherwinsky, W. (1950). Gewissenszwang? In: *Pädagogische Provinz* 4/1950.
- Schirmer, H. (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schneider, P. (2008). Schülerorientierter Unterricht. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule* (S. 33-56). München: Kopaed.
- Schneider, H. (2013). Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In: Rosebrock, C. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). *Literatur erfassen: Bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 111-122). Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Schulze, M. (1991). *Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Ein wissenschaftlicher Zugang zur Waldorfpädagogik über die pädagogische Dimension des Denkens*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmelzer, A. (2003). *Aktuelles Mittelalter. Zum Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Stuttgart. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Schmid, E. (1999). Weg mit dem Doppelweg. Wider eine Selbstverständlichkeit der germanistischen Artusforschung. In: Wolfzettel, F. (Hrsg.). *Erzählstrukturen in der Artusliteratur* (S. 69-85). Tübingen: Niemeyer.
- Schuchhardt, M. (2002). Gedanken zur Parzivalepoche in der 11. Klasse. In: *Erziehungskunst* 1/2002, S. 19-29.
- Schwinghammer, Y. (2013). *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Sosna, A. (2010). Das Nibelungenlied. In: *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell*. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Schöningh.
- Spinner, K. H. (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: VR.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 200/2006, S. 6-16.
- Spreitzer, B. (2015). Swem nie von liebe leit geschach, dem geschach ouch lieb von liebe nie. Der mittelalterliche Tristanstoff und seine Bearbeitung bis ins 21. Jh. als Medium der Selbsterfahrung für Jugendliche. In: Hofmeister, W. & Schwinghammer, Y. (Hrsg.). *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte* (S. 327-337). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Steets, A. (2015). Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Helmut Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 178-194). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Stein, W. J. (2003). *Weltgeschichte im Lichte des heiligen Gral*. Stuttgart: Mellinger.
- Steiner, R. (1972). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinwachs, F. (2016). *Wolframs „Parzival“. Den Text ergründen, das Selbst erfahren*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Steinwachs, F. (2018). *Mediävistik, Anthropologie und Unterricht. Epistemologische Überlegungen zur Rezeption mittelalterlicher Literatur an Waldorfschulen* (erscheint 2018).
- Wieser, D. (2013). Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In: Rösch, H. (Hrsg.). *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 113-131). Stuttgart: Klett.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Research.
- Zech, M. M. (2013). Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Barz, H. (Hrsg.). *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung* (S. 19-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Zech, M. M. (2018). *Ein kulturkundlicher Ansatz zur Erschließung mittelalterlicher Literatur in der Schule. Lehrplan und Unterrichtspraxis der Waldorfschulen* (erscheint 2018).