

Artus, Parzival, und Ich – Versuch über eine anthropologisch begründete Rezeption höfischer Romane in der Schule

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hitzacker / Deutschland

ABSTRACT. Since medieval literature hardly plays a noteworthy role in the official curricula, after PISA medieval literature didactics developed with exceptions (Bärnthaler among others) mainly in the direction of competence orientation (Miedema/Sieber), which has its justification and quality within the German Federal Republic's „order school“ (Oliver Geister), but to which there were also critical voices within the subject (Ringeler). The relevance of literature instruction for individuation, i.e. personality formation, which Jürgen Krefz called for as early as 1977, was and is thus taken into account less and less. The possibilities of acquiring subject-specific knowledge through the treatment of medieval literature and, at the same time, of having a biographically meaningful, motivational, and meaningful reception experience are thus far from being exhausted. This essay tries to work out the meaning and the potential of an anthropologically founded and thus biographically motivational and meaningful reception of medieval literature in school by means of general considerations and by using the example of the so-called „Doppelwegsromane“.

Keywords: Didactics of literature; medieval studies; medieval literature, Wolfram von Eschenbach; „Parzival“, double path novel; school; creation of meaning; anthropology; Waldorf education, German lessons

ZUSAMMENFASSUNG. Da die mittelalterliche Literatur in den behördlichen Curricula kaum eine nennenswerte Rolle spielt, entwickelte sich nach PISA die Mittelalterliteraturdidaktik mit Ausnahmen (u.a. Bärnthaler) vornehmlich in Richtung Kompetenzorientierung (Miedema/Sieber), was innerhalb der bundesrepublikanischen „Ordnung Schule“ (Oliver Geister) seine Berechtigung und Qualität hat, wozu es aber auch fachinterne kritische Stimmen gab (Ringeler). Die von Jürgen Krefz bereits 1977 eingeforderte Relevanz des Literaturunterrichtes für die Individuation, sprich die Persönlichkeitsbildung, wurde und wird damit immer weniger berücksichtigt. Die Möglichkeiten, durch die Behandlung von mittelalterlicher Literatur, fachspezifische Kenntnisse zu erwerben und gleichzeitig eine biografisch sinnstiftenden, motivationale und bedeutungsvolle Rezeptionserfahrung zu machen, sind somit noch lange nicht ausgeschöpft. Dieser Aufsatz versucht die Bedeutung und das Potential einer anthropologisch begründeten und damit biografisch motivational-sinnstiftenden Rezeption der mittelalterlichen Literatur in der Schule anhand allgemeiner Überlegungen und am Beispiel der sogenannten „Doppelwegsromane“ herauszuarbeiten.

Schlüsselwörter: Literaturdidaktik; Mediävistik; mittelalterliche Literatur, Wolfram von Eschenbach; „Parzival“, Doppelwegsroman; Schule; Sinnstiftung; Anthropologie; Waldorfpädagogik, Deutschunterricht

Die Situation der mittelalterlichen Literatur in der Schule und warum Schüler diese lesen sollten – oder gar wollen?

Während die mittelalterliche Literatur in den staatlichen Rahmenplänen der Regelschulen kaum eine Rolle spielt und sich diese Situation trotz aller verstärkten Bemühungen der Mittelalterliteraturdidaktik (MALD) nach PISA, spätestens seit 2005 bisher nicht verändert hat, bietet der Lehrplan der Waldorfschulen in dieser Hinsicht eine Vielzahl von quantitativen wie didaktischen und methodischen Möglichkeiten zu ihrer Rezeption im Unterricht (Kirchhoff 2018a; Steinwachs 2018), die der Entscheidungskompetenz der Unterrichtenden obliegt. Hierzu gehört neben der relativen Freiheit im Umgang mit diesem Lehrplan und der Auswahl von Texten (Zech 2016, S. 575) (s.u.) auch die als kanonisiert geltende Lektüre des „Nibelungenliedes“ in Klasse 10 und von Wolframs „Parzival“ in Klasse 11 (Richter 2016, S. 272 und S. 276 ff.). Für die letzteren Werke sind in etwa je 30 Einheiten je 45 Minuten vorgesehen, was in quantitativer Hinsicht ein Alleinstellungsmerkmal an deutschen Schulen ausmacht und eine intensive Rezeption der Zeit, der Poetik und der Aktualität mittelalterlicher Texte ermöglicht (Buck 2011, S. 25 ff.). Allerdings wurde die spezifische Rezeption der mittelalterlichen Literatur an Waldorfschulen wie auch deren didaktische bisher nur im Ansatz aufgearbeitet, doch zeigt sich im Selbstverständnis der Schulen sehr schnell, dass die Rezeptionswege primär subjektorientiert sind und dadurch – so das Selbstverständnis – eine direkte Relevanz für die Schüler*innen hat (vgl. Schneider 2008; Schuchardt 2002, S. 25; Boss 2018, S. 330 ff.); und darin lassen durchaus Anknüpfungspunkte erkennen für neuere Tendenzen in der MALD (Bärnthaler 2010; Heiser 2018 S. 15 f.; Seelbach & Zamminer 2016, S. 9 ff.), die bisher aber nur wenig Berücksichtigung im Diskurs erfahren haben und an anderer Stelle näher betrachtet werden sollte.

Auch wenn aufgrund der systemischen Vorgaben an den Regelschulen ein quantitativ vergleichbarer Unterricht nicht möglich ist (Steinwachs 2018, S. 124 f.), hat Ylva Schwinghammer gezeigt, dass es durchaus Räume gibt, in denen sich die mittelalterliche Literatur als Unterrichtsgegenstand etablieren kann und sollte (Schwinghammer 2013, S. 200). Auf diesem Weg, also durch die theoretische wie unterrichtspraktische Aufarbeitung, wäre es ebenfalls möglich, nicht nur ein Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz mittelalterlicher Literaturen zu fördern, sondern auch den Lesewillen und das Interesse der Schüler*innen zu erfassen. Da die subjektorientierten Zugänge, also die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz sowie darin Formen der Identitätsbildung und Individuation im (inter-)kulturellen Kontext ein Paradigma des Selbstverständnisses an Waldorfschulen ist, scheint auch ein Blick auf die dortigen Erfahrungen mit der Rezeption mittelalterlicher Texte sinnvoll: Immerhin – und auch das müsste etwas genauer untersucht werden – liegt der Anspruch der Waldorfschulen darin, eine alters- und entwicklungsgemäße Rezeption zu ermöglichen, die von den Schüler*innen als motivational-sinnstiftend erkannt werden und dadurch zum Träger einer fruchtbaren und substantiellen Lektüre werden kann, in der die individuelle, kulturelle und gesellschaftliche Relevanz der mittelalterlichen Literatur erfahren und im Bewusstsein der Schüler*innen verankert wird.

Die im Folgenden aufgeworfene Frage ist also, inwiefern die im Diskurs bisher kaum registrierten rezeptiven und didaktischen Zugänge der Waldorfpädagogik (Kirchhoff 2018a; Kirchhoff 2018b, Zech 2018a) Anknüpfungspunkte und Impulse für die allgemeine MALD bieten. Eine weitere Frage wäre, inwiefern sich dieser spezielle Zugang oder Aspekte desselben dazu eignen, nicht nur ein motivational-sinnstiftendes Interesse zu wecken, sondern auch langfristig auf diesem Weg die mittelalterliche Literatur als kulturell, gesellschaftlich und individuell relevantes Kulturgut in der Gesellschaft neu zu verankern, um so eine Les- und Rezeptionsmotivation zu schaffen, die idealiter institutionell mitgetragen werden kann.

Die Situation der mittelalterlichen Literatur in der (Regel-)Schule

Die Veröffentlichungen zur MALD haben sich in den letzten 17 Jahren exponentiell vervielfacht, da nach PISA bereits zu erwarten war, dass die seit 1945/49 (Scherwinsky 1950, S. 504) ohnehin marginalisierte Stellung der mittelalterlichen Literatur an Schulen nicht besser werden würde. Nach ersten ‚Todesgerüchten‘ (s.u.) über die mittelalterliche Literatur im Unterricht schien die Mediävistik allerdings nicht tatenlos zusehen zu wollen, obwohl die „Verwertbarkeit“ der Literatur für den Ausbildungsraum Schule – so bilanziert Hans-

Otto Spillmann – sehr gering sei (Spillmann 2000, S. 776 f.; Klein 2015; Wrobel 2015). Ein solches Denken war und ist Teil einer schulpolitischen Wende hin zur sogenannten Kompetenzorientierung, die jedoch nach wie vor in der Kritik steht, vom Doyen der Kompetenzforschung John Erpenbeck sogar als zweite bundesrepublikanische „Bildungskatastrophe“ bezeichnet wurde (Erpenbeck/Sauter 2019). Und trotzdem hat sich diese Entwicklung produktiv auf den Diskurs in der MALD ausgewirkt, nur eben nicht aber auf den Einsatz mittelalterlicher Texte in der Schule. Hierbei ist gerade der MALD positiv zu bescheinigen, dass sie in ihren Schriften zur Kompetenzorientierung nie die Schüler*innen als sich bildende Menschen aus den Augen verloren hat (Wrobel 2015 f.). Woran dies liegt, ist bisher nicht erörtert worden, allerdings ist anzunehmen, dass trotz der Fokussierung auf universal anwendbare Kompetenzen an der Enkulturation und dadurch an einem interkulturellen Zugang sowie der Sozialisation und Identitätsbildung von Schülern festgehalten wurde. Damit wurde das eigene Fach auf der Grundlage der Bildungsstandards sowohl unterrichtstauglich(er) gemacht (Feistner, Karg & Thim-Mabrey 2006, S. 11 f.; Miedema Sieber 2013) und gleichzeitig der individuellen, (inter-)kulturellen und gesellschaftlichen Geltung der Literatur Rechnung getragen.

Nur wenige Jahre, nachdem Holger Deifuß 2005 die „Beerdigung“ der mittelalterlichen Literatur an Schulen verkündet hat (Deifuß 2005, S. 143 f.), erfolgte also die erwähnte beeindruckende Publikationsoffensive der Mediävistik. Diese hat ältere Zugänge kritisch revidiert (Schwinghammer 2014) und ihre facettenreiche Forschung zu einer diskursiven MALD entwickelt, wie es sie vor 2005 nicht gegeben hat. Auch wurden Unterrichtskonzepte zu verschiedenen mittelalterlichen Texten, Themen und Sprachen vorgelegt und von Ylva Schwinghammer erstmals die erwähnte empirische Studie zur Situation der mittelalterlichen Literatur bei den Unterrichtenden. Da die Curricula der Länder jedoch eine schulpolitische Entscheidung bzw. Festlegung sind, hat diese Forschungs- und Publikationsoffensive bisher nur wenig an der Marginalisierung der mittelalterlichen Literatur im Unterricht ändern können.

Blickt man auf den aktuellen Diskurs, zeigen sich präferierte Schwerpunkte der MALD-Forschung. Sie widmet sie sich vornehmlich Fragen der Alterität oder der „Mittelalterqualität“, wie es Ina Karg formuliert und Verfahren, wie diese im Unterricht umgesetzt werden kann (Karg 2012, S. 438). Hinzu kommen die Relevanz mittelalterlicher Literatur für die aktuelle gesellschaftliche Situation, kulturellen Eigenarten derselben, die Aktualität des Themas in den Medien, menschliche Universalien, neuen Wegen der Rezeption, der Schulbuchintegration und methodische Zugängen wie erprobte Unterrichtskonzepte (vgl. u.a. Sieber & Miedema 2013; Wrobel & Tomasek 2015; Hofmeister & Schwinghammer 2014; Seelbach & Zamier 2016). Worauf die MALD allerdings nur mit Ausnahme eingegangen ist, ist eine dezidiert subjektorientierte Lesemotivation, die sich konkret den Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen der Schüler*innen zugewandt hat (u.a. Bärnthaler 2010; Spreitzer 2015, Eitschberger 2015; Heiser 2018; Bärnthaler 2020). Gemeint ist damit also nicht nur die Frage, warum Schüler*innen mittelalterliche Literatur lesen *sollten*, sondern wie die Werke aufbereitet werden müssten, damit sie diese lesen *wollen*. Ein möglicher Weg, dieses Wollen zu fördern, wäre eine anthropologisch begründete Rezeption, weil diese aus entwicklungspsychologischen Gründen als sinnstiftend und damit motivational angenommen und im Folgenden näher ausgeführt wird.

Lohnt sich der (didaktische) Blick in das auf das „Andere“?

Zwar hat sich die (allgemeine) Literaturdidaktik intensiv mit der Lese- und Rezeptionsmotivation von Kindern und im Ansatz auch Jugendlichen beschäftigt, doch gerade für letztere, also Schüler*innen der Sek. II, scheint vielfach davon ausgegangen zu werden, dass literarische Texte allein deshalb zu lesen sind, weil sie eine Prüfungsrelevanz haben oder im Lehrplan stehen (und natürlich entsprechend durch die Schulbuchverlage aufgearbeitet wurden). Dadurch aber verliert die Schullektüre oftmals ihre Sinnstiftung und die erkennbare Relevanz für die Schüler*innen, so Karlheinz Fingerhut (Fingerhut 2006, S. 154). Die MALD steht mit ihren Überlegungen jedoch an einer anderen Stelle. Sie begründet die Lektüren durch ihre historisch kulturelle Relevanz, Identitätsbildung und Sozialisation sowie einem Lebensweltbezug (Wrobel 2015, S. 38): Angenommen wird das Interesse an der mittelalterlichen Literatur durch einen Fächer von inhaltlichen Themen, (aktuellen) medialen Bezügen, universale Erfahrungen oder interkulturellen

Aspekten. Wenig berücksichtigt aber wurde eine entwicklungspsychologisch begründete Lesemotivation, also ein anthropologischer Ansatz, der zusammen mit den eben genannten Themen seine motivationale Wirkung entfalten kann, wenn er für die Schüler erkennbar sinnstiftend austariert ist (Rabelhofer 2015; Bärnthaler 2010; Seeber, 2017, bes. S. 39-48).

Für die Planung eines solchen Unterrichtssettings bedarf es der pädagogischen Anthropologie. Diese aber fristet in der Literaturdidaktik ein Schattendasein, obgleich altersgemäß entwickelte Unterrichtskonzepte in der Praxis natürlich gelingen. Woher kommt das? Die publizierten Unterrichtskonzepte beruhen – und da liegt eine bisher kaum thematisierte Stolperfalle für die didaktische Planung – zumindest ihrer Begründung nach nicht auf der Grundlage anthropologischer Bestimmungen oder Annahmen. 1977 begründet Jürgen Krefz mit seiner grundlegenden Arbeit „Grundprobleme der Literaturdidaktik“ (Krefz 1977) maßgeblich eine systematische und soziologisch wie anthropologisch begründete identitätsorientierte Literaturdidaktik. Seinem Ansatz folgen Literaturdidaktiker wie Kaspar H. Spinner, Volker Frederking, Klaus Maienwald oder Volker Gerner u.a., welche die Persönlichkeitsentwicklung als Zielmarken ihrer didaktischen Bemühungen setzen. Allerdings ist kaum eine anthropologische Weiterentwicklung erfolgt. Anders die Rezeptionsästhetik. Auf der Grundlage der Arbeiten von Roman Ingarden (Ingarden 1972), Hans-Robert Jauß (Jauß ²1997) und Wolfgang Iser (Iser ⁴2014) sowie der evolutionär-biologisch begründeten Kultur- und Literaturtheorie von Karl Eibl (Eibl 2016) nehmen anthropologische Überlegungen eine exponierte Stellung ein, wobei Jauß und Eibl keinen expliziten Bezug zum Unterricht herstellen. Das Problem einer kaum existenten literaturdidaktischen Anthropologieforschung liegt offensichtlich darin begründet, dass die pädagogische Anthropologie selbst den Erziehungswissenschaften zugeordnet und daher nicht weiter durch die Fachdidaktiken reflektiert wird. So merkt es 2003 Norbert Kluge kritisch an und so bekräftigen es Christoph Wulf und Jörg Zirfas 2014 (Kluge 2003, S. 13; Wulf Zirfas 2014, S. 17). In der literaturdidaktischen Theorie wird also ein basales Paradigma für die Unterrichtsplanung und -durchführung nur in Ausnahmefällen Teil des Koordinatensystems der im Unterricht anvisierten Lern-, Bildungs- und Sozialisationsziele.

Anders verhält sich dies bei den Waldorfschulen. Sie gehen in Bezug auf die mittelalterliche Literatur im Unterricht sowie die anthropologische Legitimation der pädagogischen wie auch didaktischen Konzepte andere Wege, Stellen für das „Eigene“ der Literaturdidaktik das „Andere“ dar. Hierzu ein kurzer Abgleich mit den bisherigen Ausführungen zur Rolle der mittelalterlichen Literatur in der Schule: Ihr Curriculum gibt wie oben ausgeführt mit dem „Nibelungenlied“ und Wolframs „Parzival“ in Klasse 11 über jeweils (!) 30 Unterrichtseinheiten je 45 Minuten einen umfassenden Raum für die mittelalterliche Literatur, weitere, beispielsweise lyrische Stoffe oder Kurzprosa u.a.m. können darüber hinaus behandelt werden. Begründet wird die Lektüre beider Werke enkulturatив und sozialisatorisch, inhaltlich und methodisch sowie anthropologisch. Anthropologisch meint insbesondere entwicklungspsychologisch und bedeutet, dass die Waldorfschulen ihre didaktischen Ansätze (idealiter) mit der Begleitung der Schüler*innen durch ihre Pubertät und Adoleszenz begründen, also in der Begleitung ihres Individuationsprozesses, was als eine Signatur ihrer spezifischen Subjektorientierung gelten kann (vgl. Schneider 2008). Damit verbunden ist der Anspruch, dass eine solche Teil ihrer Motivationspädagogik ist und die Grundlage für einen als sinnstiftend angenommenen und ästhetisch ausgerichteten Unterrichtskonzept darstellt (bspw. Zech 2017). Mit diesem Konzept setzen sich die Waldorfschulen von einer Tendenz der Schulpolitik ab, die „*Bildung (Identität) und Qualifikation (Arbeitskraft)*“ in der heutigen Wissensgesellschaft zunehmend asymmetrisch verschoben hat, indem die Bildung der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt untergeordnet wurde, so Rose Boenicke et al. (Boenicke, Gerstner & Tschira 2004; ähnlich auch Bredella 2007) Selbst vor dem Hintergrund, dass die anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik bisweilen kritisch betrachtet werden (Ulrich 2006), sind sie mittlerweile Gegenstand eines konstruktiven Diskurses, während sich die Waldorfpädagogik selbst auch solchen Konzepten öffnet, die außerhalb ihrer genuinen Quellen liegen (bspw. Wagemann 2019; Sommer 2021).

Zum Verständnis einer (allgemeinen) anthropologisch begründeten und darin als sinnstiftend und motivational angenommenen Didaktik (für die mittelalterliche Literatur) ist es hilfreich, dieses Selbstverständnis etwas genauer zu betrachten. Matthias Kirchhoff hat aus universitärer Perspektive vor längerer Zeit kritisch, aber wohlwollend auf Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation von

Mediävistik und Waldorfschulen verwiesen (Kirchhoff 2018) und Frank Steinwachs diesen Gedanken in Bezug auf die jeweilige „Ordnung“ der Schule vertieft (Steinwachs 2018). Diese Gedanken sollen im Folgenden aufgenommen und erweitert werden, um mögliche Argumentationslinien der Literaturdidaktik an Waldorfschulen für ihre anthropologisch-entwicklungspsychologisch begründete Sinnstiftungs- und Motivationsdidaktik und herauszuarbeiten – soweit sie die aktuellen Positionen des MALD-Diskurses sinnvoll ergänzen könnten. Das Ziel der folgenden Ausführungen liegt also darin, die an Waldorfschulen vorliegenden Erfahrungen auch für die Rezeption mittelalterlicher Texte außerhalb ihrer Zusammenhänge in den Blick zu nehmen und auf systemübergreifende Möglichkeiten für die Rezeption der mittelalterlichen Literatur im Unterricht zu reflektieren.

Anmerkung zur Anthropologie als Paradigma für ein sinnstiftendes und motivationales Curriculum und seine Didaktisierung an Waldorfschulen

Um die anthropologisch-didaktische begründete Perspektive des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen auch in den Grenzen eines Fachaufsatzes herausarbeiten zu können, ist es nötig, massiv zu reduzieren. Trotzdem muss für die hier behandelte Fragestellung das dort vorherrschende Selbstverständnis gegenüber dem Zusammenspiel von Anthropologie, Curriculum und Methode etwas vertieft werden. In der Waldorfpädagogik und ihrer Didaktik, liegt – etwas holzschnittartig formuliert – das Ziel der Themenfindung darin, über ein entwicklungspsychologisch begründetes Curriculum für die Schüler*innen individuell sinnstiftende und motivationale Inhalte zu generieren – so Michael M. Zech. In Bezug auf den Literaturunterricht bedeutet das also eine bewusste Auswahl von poetischen Texten vorzunehmen, die sich für die fachliche Begleitung der Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse der Schüler*innen zu eignen scheinen. Damit hat die Auswahl – so das Selbstverständnis – über die oben formulierten Zielmarken Enkulturation, Sozialisation und Kompetenzentwicklung hinaus zuvorderst einen konkreten anthropologischen Bezug zu dem, was altersgemäß für die jeweilige Jahrgangsstufe (allgemeine Annahme) angenommen wird. Über die allgemeinen Annahmen hinaus sollten auch die (Entwicklungs-)Eigenarten der konkreten Lerngruppe (spezifische Annahme) näher in den Blick genommen werden, um auf dieser Grundlage möglichst adäquate Texte auszuwählen und sie den genannten Parametern entsprechend zu didaktisieren (Steinwachs 2020). Im Verständnis des Richterlehrplans bedeutet dies, dass die Schüler*innen *„nicht nur Adressaten, sondern vielmehr als Impulsgeber der Unterrichtsinhalte, gleichsam als Auftraggeber des Lehrplans zu betrachten“* sind (Richter 2016, S. 83). Mit anderen Worten gibt es zwar einen Lehrplan, seine fluide, also situativ und gruppenbezogene Handhabung (Pollak & Spengler 2019) aber unterscheidet sich von den Lehrplänen der Länder darin, dass die spezifischen Entwicklungsbedürfnisse als wesentliche Parameter für die Auswahl und Didaktisierung der Inhalte gelten, was in den Curricula der Schulbehörden nicht unbedingt der Fall ist (vgl. u.a. Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund 2013, S. 108; s. auch Kämper-van den Boogaart 2014, S. 12). Damit hat der Lehrplan der Waldorfschulen den Charakter eines strukturell subjektorientierten und entwicklungspsychologisch ausgerichteten „Orientierungsplans“, bildet also ein offenes Curriculum ab, das im Ansatz zwar kanonisiert ist, aber ein alternatives Vorgehen ermöglicht, meist sogar notwendig macht. Im pädagogischen und didaktischen Selbstverständnis der Waldorfschulen bedeutet dies also, dass der Unterrichtsstoff subjektorientiert und anthropologisch begründet ist und darin der fachlichen Entwicklung ebenso dienen soll wie einer „altersgemäßen“ Individuation durch die im Unterricht behandelten Inhalte. Hierzu schreibt Wilfried Sommer:

„Die Waldorfpädagogik blickt in differenzierter Weise auf das verkörperte Selbst und betrachtet den Unterricht entsprechend als einen Erfahrungs- und Entwicklungsraum für das verkörperte Selbst. Dabei versteht sie den Lernvorgang als einen Prozess, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als verkörperte Personen entfalten und direkt tätig sind.“

Damit wird davon ausgegangen,

„dass es Lernprozesse gibt, die biographisch bedeutsam und sinnhaft sind. Es wird ein Verständnis des Erfahrungslernens zugrunde gelegt, durch welches sich die Schülerinnen und Schüler als Personen einen neuen Horizont aufbauen und bis auf die Ebene persönlicher Sinnhaftigkeit angesprochen werden können [...]“ (Sommer 2010, S. 35 f.).

Ähnlich dieses Selbstverständnisses formuliert es auch Michael M. Zech, der darüber hinaus den Aspekt des Lehr-Lernarrangements im Verhältnis zum Schüler betont:

„Der Anspruch der Waldorfpädagogik ist demnach bis heute, Lehrinhalte und Lehrmethoden konsequent in den Dienst der Förderung der Individuation zu stellen und vom Lehrpersonal die Kompetenzen einzufordern, die Entwicklungsprozesse des Kindes verstehen und analysieren zu können, um so auf der Basis der eigenen Fach- und Methodenkompetenz und der realen Schülerbegegnung situativ angemessen das Unterrichtskonzept zu entwickeln.“ (Zech 2016, S. 575).

Damit wird deutlich, dass die von Zech angesetzte Subjektorientierung keine individuellen Befindlichkeiten bedient, da die Entwicklung von in dieser Hinsicht funktionalen Unterrichtskonzepten Entwicklung und Kompetenzerwerb fördern und darin motivational wirken soll:

„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 „anerkannt“ fühlt, ohne dass er sich „durchschaut“ fühlen muss, 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).

Das hier als „Latente Fragen“ bezeichnete anthropologische Phänomen findet sich in dieser Form und Bezeichnung nur in der Waldorfpädagogik. Es ist der Versuch, eine altersgemäße und unbewusste (also latente) Sehnsucht der Schüler*innen nach dem Verstehen der sie umgebenden Welt begrifflich abzubilden. Diese „Sehnsucht“ entsteht, so das Selbstverständnis, im Übergang von der Pubertät in die Adoleszenz und stellt eine qualitativ neue Hinwendung zur Erwachsenenwelt dar. Sie geht einher mit einer inneren (Neu) Orientierung(en) und darin mit einer lange anhaltenden und wechselhaften Identitätssuche, die mit einem zunehmenden Autonomiestreben verbunden ist (Kranich 1999, S. 180-223). In dieser Annahme finden sich konkrete Parallelen zu bekannten entwicklungspsychologischen Modellen (bspw. Piaget, Erikson, Fowler), wobei eine Kontextualisierung an dieser Stelle nicht sinnvoll erscheint. Damit stellen die „Latenten Fragen“ innerhalb des pädagogischen und didaktischen Systems also ein anthropologisch begründetes und maßgebliches Paradigma für die Planung von Unterricht dar, um dem postulierten Anspruch nachzukommen, diesen gleichermaßen fachlich wie individuell sinnstiftend und darin motivational zu konzipieren vgl. Steinwachs 2020).

Damit werden von Seiten der Waldorfpädagogik als Ziel von Bildung und Ausbildung (auch im Literaturunterricht) vier wesentliche Ziele formuliert, die als Anknüpfungspunkte zum allgemeinen literaturdidaktischen Diskurs dienen können: erstens der Individuationsprozess, der in den Zielformulierungen der allgemeinen Literaturdidaktik meist als „Persönlichkeitsbildung“ bezeichnet wird, zweitens das Ziel, den Schüler*innen eine gesellschaftliche und (kritische) (inter-)kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Enkulturation), drittens darin sozialisatorisch zu wirken (Sozialisation) und viertens diejenigen Kompetenzen anzulegen und zu entwickeln, die als Kulturtechniken für eine kritisch-integrative Teilhabe zugrunde gelegt werden müssen (Aufbau von Fachwissen und Kompetenzen). So werden durch die Schwerpunktlegung der Waldorfpädagogik anthropologisch begründete Kriterien zur Themen- und Textauswahl sichtbar sowie für deren Didaktisierung. Diese steht im Dienst der Fachausbildung wie der Individuation /Götte, Loebell & Maurer 2009, S. 279), worin eine dezidiert subjektorientierte Didaktik erkennbar wird, die konkrete Anknüpfungspunkte für den literaturdidaktischen Diskurs und ebenso in dem der MALD erkennen lässt.

Zur anthropologischen Begründung der Waldorfschulen, mittelalterliche Literatur zu lesen – Das Beispiel „Parzival“

Auch im Literaturunterricht wird dieser anthropologisch begründete, motivationale Ansatz als Grundlage für die Auswahl und Behandlung der Literatur verstanden. Hinsichtlich der Planungsprämissen bedeutet dies trotz aller Fluidität in Bezug auf die sichtbaren Bedürfnisse und Notwendigkeiten für die Entwicklung der Jugendlichen, einen subjektorientierten Ansatz zu verfolgen und dafür systemeigene Parameter anzusetzen (Boss 2018, S. 279). Für die folgenden Ausführungen zur Motivationspädagogik in Bezug auf die mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen – soweit hier eine Vereinheitlichung überhaupt möglich ist – soll im Folgenden der Blick auf die dort postulierten Annahmen zur 11. Klasse geworfen werden, da für dieses Schuljahr der mittlerweile kanonisierte, aber curricular nicht alternativlose „Parzival“ Wolframs von Eschenbach vorgeschlagen wird. So heißt es für die Unterrichtsziele im Literaturunterricht der 11. Klasse allgemein:

„Im Zentrum des Unterrichtes stehen [...] eine intensive Auseinandersetzung mit der Innenwelt des Menschen, mit dem Prozess der Ich-Werdung und die Reflexion über die Ich-Du-Beziehung. Vielfältige methodische Verfahren zur Texterschließung werden eingeführt, wobei deutlich werden sollte, dass jede Methode adäquat verwendet und ein dogmatischer Methodenmonismus vermieden werden sollte. Der individuelle Stil wird durch freie Aufsatzformen wie philosophische Erörterungen oder Essays weiterentwickelt.“ (Richter 2016, S. 275 f.)

Differenziert bedeutet dies, dass literarische Texte in den Vordergrund der Planungsüberlegungen gestellt werden, in der das an Martin Buber erinnernde Verhältnis von „Ich“ und „Du“, von „Eigenem“ und „Fremden“ eine besondere Bedeutung zugewiesen bekommt, weil die Ich-Du-Beziehung als Basis für eine „Ich-Werdung“ verstanden wird. Psychologisch ausgedrückt könne die Übergangssituation der etwa 17-jährigen in der 11. Klasse als ein sukzessiver Schritt vom identitären zum individuellen Denken charakterisiert werden, wie es der Entwicklungspsychologe Heinz Abels postuliert (Abels 2010, S. 37 f.). Dies stimmt insofern mit den Annahmen der Waldorfpädagogik überein, als bspw. Stefan Leber von einem Schritt des „Wir“ zum „Ich“ spricht, also die Ich-Werdung in der späten Pubertät und frühen Adoleszenz betont (Leber 1992, S. 125 f.). Heinrich Schirmer ergänzt, die *„emotionalen Vulkanausbrüche der 10. Klasse wirkten jetzt rationaler“* (Schirmer 1993, S. 165), die Schüler weniger emotionalisiert und das pubertäre Mob-Feeling (Wir) trete langsam zugunsten einer Selbstbesinnung (Ich) zurück. Im Unterricht wirkten die gemeinsame Arbeit, die Gespräche oder Konflikte zunehmend suchender, beobachtender und reflexiver – also ich-bezogener. Die Begegnungen mit dem Lehrer, so führt Günter Boss aus, wirke vielfach widersprüchlich und stellten eine Art Mittelzustand dar. Er konstatiert weiter, dass die Schüler*innen in ihrer bisweilen unbeholfen wirkenden Orientierungslosigkeit nach dem Halt eines gefestigten Selbst suchten und gleichzeitig aufträten wie Erwachsene (Boss 2018, S. 332 f.). Sie würden in dieser Situation also in ein neues und bewussteres Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ eintreten. Ein sich so wandelndes Weltinteresse frage nun nicht mehr nur nach dem Außen, so Zech, sondern zunehmend nach dem eigenen „Ich“ in diesem „Außen“; die Jugendlichen würden dort ihr „verleblichtes Selbst“ zu bilden und zu verorten suchen (Zech 2018c, S. 52). Mit diesem altersspezifischen Perspektivwechsel der Schüler*innen einhergehend erlebe sich das Individuum in einer als neu empfundenen alten Umgebung, die zunehmend fremd wirke. Sie erscheine nicht mehr so selbstverständlich wie noch Monate zuvor und es entstünde eine Art temporäre Entfremdung von eben dieser Welt. Damit einher gehe, so Malte Schuchardt, die Gefahr einer Isolations- und Einsamkeitserfahrung, die gleichzeitig zu einer progressiven Entdeckungsreise durch den eigenen „Seelenraum“ und das eigene Selbst werden könne (Schuchardt 2002, S. 25).

Geht man bei allen Schwierigkeiten mit Pauschalisierungen von einer solche Disposition der Jugendlichen aus, dann liegt es nahe, Texte zu finden, die sich mit eben diesem Übergang („Mittelzustand“) beschäftigen. Eignen würden sich, je nach Gruppe, biografisch ausgerichtete Texte wie Hermann Hesses „Demian“ oder „Siddhartha“, Günther Grass' „Blechtrommel“, Tschingis Aitmatows „Der erste Lehrer“, Thomas Oberenders „Nachtschwärmer“ oder Wolfgang Herrndorfs „Tschick“. Aber auch, selbst wenn es erst einmal befremdlich wirkt, Wolframs „Parzival“. All diese Formen der Vereinzelung, des Auf-sich-zurückgeworfenseins, der Entfremdung von gewohnten Lebensräume und ihrer Neuentdeckung und des Suchens zeichnen ein Bild, das bei aller Unterschiedlichkeit der Kulturzusammenhänge durchaus Anknüpfungspunkte der

anthropologischen Gegebenheiten in Wolframs „Parzival“ als Teil einer gleichermaßen nahen wie fremden Kultur, Gefühls- und Lebenswelt bietet (s.u.) – dabei ist weniger die Analogie zwischen den fremden Kulturzusammenhang, die Alterität problematisch. So schreibt Thomas Martin Buck: *„Zunächst ist festzuhalten, dass der alteritätsfreie Umgang mit der Vergangenheit nicht grundsätzlich ein Problem sein muss“* (Buck 20011, S. 69), was einher geht mit der Annahme beispielsweise von Jan-Dirk Müller, der hervorhebt, dass das Konzept der Alterität nie *„total“* (Müller 2010, S. 5) sein muss. Es stellt sich lediglich die Frage nach dem „WIE“ der didaktischen Aufbereitung – und das wird im Folgenden noch einmal zu vertiefen sein. Allerdings ist an dieser Stelle dem Literaturdidaktiker Jens Birkmeyer zuzustimmen, dass es nicht ausreicht, auf *„subjektstarke[] Identifikationslektüre[n] zu vertrauen“* (Birkmeyer 2015, S. 47). Es muss auch eine Lernumgebung geschaffen werden, die dazu in der Lage ist, *„Weltbezüge metaphorisierend“* herzustellen und darin kontinuierlich durch einen *„philosophierenden Literaturunterricht“* eine Fragehaltung gegenüber der Welt zu generieren, damit *„Literatur überhaupt noch Sinn macht.“* (Birkmeyer 2015, S. 47). Die Begründung der Waldorfpädagogik, vor diesem Hintergrund den „Parzival“ zu lesen, birgt allerdings die Gefahr, dass ihren früheren Narrativen entsprechend der Text als Entwicklungsroman gelesen und „ahistorisch“ entfremdet werden könnte (Richter 2016, S: 276), in Bezug auf die besondere Mittelalterqualität fälschlicherweise zu etwas gemacht wird, was Birkmeyer als *„subjektstarke[] Identifikationslektüre“* beschreibt (s.o.). Allerdings werden sinnvolle Argumente vorgebracht, den „Parzival“ vor dieser anthropologischen und motivational-sinnstiftenden Folie in Klasse 11 zu lesen.

Als 1922 zum ersten Mal der „Parzival“ an der 1919 gegründeten Waldorfschule behandelt wurde, hatte die von Rudolf Steiner vorgebrachte Begründung für die Lektüre dem heutigen Verständnis nach einen subjektorientierten und kulturpädagogischen Ansatz. Er führt aus, dass das Werk als ein Entwicklungsroman gelesen werden könne (womit er 1923 noch auf dem Boden des Diskurses stand), ästhetisch zu analysieren und vor allem als historisches Werk in seinem historischen Kulturzusammenhang zu lesen sei. Aus dieser Bearbeitung solle *„man [...] Folgerungen ziehen für die Gegenwart“* und *„an die Gegenwart anknüpf[en].“* Dies bezieht er auf historische Kontinuitäten (Steiner 2019c, S. 93) (Diskontinuitäten nennt er nicht), die sich bis „heute“ (in diesem Fall 1922) in sogenannten Zeitfragen wiederfinden, also damals drängenden gesellschaftlichen Themen (Steiner 2019b, S.149 f und S. 315). Aktuell hat sich nichts grundsätzliches an der Begründung verändert, doch wird sie etwas ausführlicher angesetzt und mit Blick auf die vorwiegend rezeptionsästhetischen Zugänge (Soetebeer 2019) der Waldorfpädagogik beispielsweise wie folgt formuliert:

„Dies bedeutet in der Praxis, dass den Schülern aufgrund der besonderen [...] 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 (vgl. Steiner, 1972, S.102). Dies geschieht mit dem Ziel, die Literatur [...] 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 betonte und fächerübergreifend verstandene philologische, historische und ästhetische 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.“ (Steinachs 2018, S. 121).

Die zu Beginn des Zitates postulierte Eignung des „Parzival“ für eine solche Lesart wird in den nächsten Abschnitten differenziert werden müssen, zumal das waldorfpädagogische Selbstverständnis zur motivationalen Lektüre in diesen Worten naheliegenden Widerspruch evozierend kann. Allerdings muss dabei vorweggenommen werden, dass im Rahmen der Unterrichtsphasierung an Waldorfschulen eine Ähnlichkeit zu dem von Jürgen Krefz als *„Aneignungsphase“* formulierte Unterrichtsschritt vorliegt und damit eine Trennung von Texterschließung und individueller Aneignung der Arbeitsergebnisse stattfinden muss (Fiechter & Zech 2013, S. 152, neuer Steinwachs 2020, S. 32 ff.). Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die mittelalterlichen Werke, insbesondere Wolframs Parzival, so der Richterlehrplan, einerseits nicht *„ahistorisch und verfremdend [...] als ‚Steinbruch‘ pädagogisch sinnvoller Themen“* missbraucht und *„andererseits [...] nicht bloß als mediävistisches Textzeugnis“* behandelt werden sollen – so Rita Schumacher,

die verantwortliche Autorin für das Fach Deutsch im Richterlehrplan (Richter 42016, S. 276). Trotzdem das Ziel dieses Aufsatzes nicht darin bestehen kann und soll, die waldorfpädagogische Lesart des „Parzival“ und didaktische Umsetzung zu legitimieren: Es bietet sich aber an, sie in diesem Punkt kritisch, aber offen auf ihre anthropologisch begründete und darin subjektorientierte Rezeption hin zu untersuchen einzelne Aspekte auf ihre Anschlussfähigkeit an den Diskurs der (bes. subjektorientierten) MALD zu überprüfen.

Zur Eignung der arthurischen „Doppelwegsromane“ und Wolframs „Parzival“ für einen anthropologisch-motivationalen Unterricht

Vorbemerkung zum Verhältnis von Literaturdidaktik und Germanistik

An dieser Stelle kann und soll die langwierige Diskussion nach dem Verhältnis von Identität und Individualität in der mittelalterlichen Literatur nicht erneut aufgeworfen werden und auch nicht, inwiefern die 2007 von Ruth Sassenhausen zuletzt postulierte These, dass Wolframs „Parzival“ als Entwicklungsroman gelesen werden könne (Sassenhausen 2007), eine im Diskurs mehrheitsfähige Position darstellt. Vielmehr soll gefragt werden, inwiefern das Werk durch seine Erzählarchitektur, seine narrative Modulation und sein Figurenkonzept durchaus Möglichkeiten für eine subjektorientierte Didaktik bietet und wo der Diskurs der MALD in dieser Hinsicht steht. Hierzu zwei Anmerkungen: Der Literaturdidaktiker Michael Kämper-van den Boogaart hat in seinem Basisband zur Literaturdidaktik in der Sek. I und Sek. II deutlich auf das Problem der einer Inkongruenz von Literaturdidaktik und Germanistik hingewiesen: *„Bereits hier kann von einer Identität, etwa der Forschungsfragen, der Methoden, der Terminologien usw. kaum mehr gesprochen werden.“* Kämper-van den Boogaart 2003, S. 79) Mit anderen Worten wirft er ein bislang nicht gelöstes Spannungsverhältnis zwischen beiden Disziplinen auf. Dies beinhaltet zwar unterschiedliche Perspektiven auf die Literatur und ihren Umgang in der Schule, den Diskurs zwischen Didaktik und Literaturwissenschaft belastet es aber offenbar nicht. Mit Blick auf eine anthropologisch begründete und subjektorientiert-motivationale Didaktisierung und Lektüre mittelalterlicher Werke im Unterricht bedeutet dies zumindest, dass Unterschiede im Umgang mit den artifiziellen Texten disziplinär begründet sind. Wichtig für den hier entwickelten Argumentationszusammenhang ist also dass in Theorie wie Praxis didaktische Prozesse (in einem gewissen Rahmen) intentional und praktisch anders gehandhabt werden als die Forschung es tun würde, beide aber eine friedliche Koexistenz zu führen scheinen (Buck 2011).

Des Weiteren bleibt anzumerken, dass eine subjektorientierte Lesart mittelalterlicher Werke eine erst relativ kurze Tradition in der universitären Literaturdidaktik hat. Zu nennen wäre zuvorderst und exemplarisch Günther Bärnthaler, der 1989 als einer der ersten Literaturdidaktiker außerhalb der Waldorfpädagogik einen solchen Weg eingeschlagen hat. Am Beispiel der mittelalterlichen Lyrik zeigt er methodische und inhaltliche Zugänge, die eine kritische Sozialisation der Schüler*innen fördern sollen und gleichzeitig die Bedeutung des Individuationsprozesses im Sinne Jürgen Krefts zu begleiten vermögen. Er postuliert (und begründet dies später anhand von Unterrichtsbeispielen), dass der Mittelalterliteraturunterricht eine kritische Sozialisation befördern kann, die mithilfe moderner Texte gesellschaftliche Zustände und Probleme thematisiert und durch *„die Analyse älterer Texte soll er [der Deutschunterricht] den Jugendlichen auf eine prinzipielle Veränderbarkeit historischer Zustände hinweisen.“* (Bärnthaler 1989, S. 11). Der andere angesprochene Aspekt, die anthropologisch begründete motivationale Lektüre, berücksichtigt Bärnthaler ebenso. Er führt aus: *„Zuallererst wird damit [dem Unterricht] die Ich-Entwicklung des Jugendlichen gefördert“*, was er als Voraussetzung dafür sieht, dass sich die Schüler*innen durch diesen *„persönliche[n] Identitätszuwachs“* wirksam und ggf. transformativ in die Gesellschaft einbringen können (Bärnthaler 1989, S. 12). Vor diesen Hintergrund hat Bärnthaler bspw. 21 Jahre später ein Buch mit dem Titel *„Was hat denn das mit mir zu tun?“* veröffentlicht, in dem er eine erprobte Unterrichtsreihe zum „Parzival“ präsentiert und ausgewertet hat, in der ebenfalls ein anthropologischer Schwerpunkt gesetzt wurde. Der Untertitel ist hierbei programmatisch: *„Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechteridentität“* (Bärnthaler 2010), sein aktueller Band zum „Nibelungenlied“ ist zwar weniger prägnant, geht aber in eine ähnliche Richtung und widmet sich (unausgesprochen) im Sinne von Jens Birkmeyer (s.o.) einer zu evozierenden Fragehaltung der Schüler*innen (Bärnthaler 2020). Allerdings

ist Günther Bärnthaler nicht der einzige Mittelalterliteraturdidaktiker universitärer Provenienz, der sich mit entwicklungspsychologischen Aspekten, insbesondere der Individuation oder Identitätsfindung beschäftigt, doch musste aus Raumgründen auf weitere Beispiele verzichtet werden.

Bisher hat jedoch mit Ausnahme von Matthias Kirchhoff kein Autor aus der Mediävistik bzw. der MALD einen Bezug zur Waldorfpädagogik hergestellt, wobei er sich vornehmlich die dort eingeräumten quantitativen Möglichkeiten fokussiert, ältere Literatur zu behandeln (Kirchhoff 2018). Festzuhalten bleibt allerdings, dass der oben paraphrasierte subjektorientierte Ansatz für die mittelalterliche Literatur zumindest konzeptionell kein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschulen mehr ist. Und so scheint es möglich, dass der Umgang mit dem mittelalterlichen Text im Rahmen eines subjektorientierten Mittelalterliteraturunterrichts s MALD-Diskurs durchaus ergänzen kann. Allerdings setzt dies voraus, dass über die konzeptionelle Arbeit hinaus weiter an den didaktischen Grundlagen gearbeitet und empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit der waldorfpädagogischen Postulate für ihre Überprüfbarkeit angestellt und vorgelegt werden.

Anmerkung zum sogenannten Doppelwegsroman als poetische Reflexion der conditio humana – und seine Eignung für einen anthropologisch begründeten und subjektorientierten sowie darin sinnstiftenden Unterricht

Im Folgenden soll ein Aspekt der Artusliteratur besonders hervorgehoben werden, und zwar der sogenannte „Doppelweg“. Auch wenn der Begriff spätestens mit der radikalen These von Elisabeth Schmid „Weg mit dem Doppelweg“ (Schmid 1999) nicht mehr problemlos als Gattungsbezeichnung verwendbar ist, stellte sie ihn als narratives Prinzip nicht per se in Frage und der Begriff findet auch weiter Anwendung in der Forschung (bspw. Wolf 2007, S: 44 ff.). Allerdings betonte sie die sehr facettenreichen Erzählformen dieses literarischen Typus, der ihrer Ansicht nach Gefahr laufe, durch die Kompositionsbezeichnung „Doppelweg“ interpretatorisch simplifiziert zu werden (Schmid 1999, S. 71, dort auch Anm. 8). Unabhängig von dieser begrifflichen Problematik spiegelt sich in dieser Erzählform eine Art der literarischen Anthropologie wieder, die für einen sinnstiftend-motivationalen Unterricht durchaus geeignet scheint. Sie bietet sich allein deshalb an, da sie eine Situation der Figuren darstellt, die Marie Batzel als „*Exemplarik anstrebende Biografieerzählung*“ (Batzel 2010) bezeichnet, also ähnlich wie Wolfzettel das „Biografische“ der Texthandlung in den Vordergrund stellt. Die Bedeutung dieser gattungsspezifischen Merkmale der Doppelwegsromane für die Artusepik und ihre bis in die vorchristlichen Antike zurückreichende Tradition steht außer Frage und die Entwicklung von (krisenhaften) exemplarischen Biografien oder den Bildungs- und Entwicklungsromanen der Neuzeit und Moderne als ihre Weiterführung verweist auf eine lange und vor allem kontinuierlich stabile produktive wie rezeptive Tradition. Diese währt über bald 2200 Jahre¹ und stellt durch die Thematisierung biografischer Momente offensichtlich ein menschliches Grundbedürfnis dar, das eigene Sein artifizuell zu verorten und zu reflektieren. So eröffnet sich ein rezeptiver und durch die Rezeption auch reflexiver Raum, der dem Zeitgenossen die Möglichkeit bietet, sich über diese im Kontext des eigenen Kulturzusammenhanges zu verorten und ggf. erfolgreich Konsequenzen für die eigene Vita zu ziehen, was, so Christoph Huber und Ruth Sassenhausen, auch für das Mittelalter zu gelten scheint (Sassenhausen 2007, S. 412; ähnlich Huber 2017). – Als kleine Zwischenbemerkung zur Wirkung von Literatur auf den Menschen: Anders als konstruktivistische Erklärungsversuche zur Wirksamkeit der Literatur auf die Identität oder Individualität der Rezipienten bieten empirische Studien ein deutlich erweitertes argumentatives Fundament. Und so haben klinische Studien zur Bibliothherapie (ein gestalttherapeutisches Verfahren) in den letzten Jahren eine Vielzahl von Nachweisen dafür erbracht, dass es einen konstitutiven Zusammenhang von Individualität und Identität sowie Literaturrezeption gibt (bspw. Heimes 2012; Huber 2008). Es sollte für die hier entwickelte Argumentation zur anthropologisch begründeten Literaturrezeption in der Schule zumindest erwähnt werden, dass bisher weder von der Literaturdidaktik und der Literaturwissenschaft diese empirischen Nachweise aus einer anderen Disziplin in die eigenen Studien aufgenommen wurden.

1. Dies setzt voraus, dass Heliodors Aithiopika als erstes Werk dieser Erzählform mit Reichweite und einer Wirkung bis in die Jetztzeit angesetzt wird (vgl. Holzberg 2008, S. 130 und S. 139), und bei Holzbergs Datierung im letzten Drittel des 3. Jh. bleibt (Holzberg, 2001, S. 323).

Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von „Biografie und Doppelweg“ in der Artusliteratur hat Friedrich Wolfzettel geleistet, als er narrativ modulierte figurale Entwicklungslinien am Beispiel der französischen Artusliteratur untersuchte. Diese hat er als „*biografische*“ Strukturen bezeichnet, die sich zwar räumlich und geistig um den Artushof herum entwickeln würden (Wolfzettel 1999, S. 120), durch ihren „*Dreiklang von Individualisierung, Subjektivierung und Biographisierung*“ sowie von „*Erziehung, Entwicklung und Bewährung*“ (Wolfzettel 1999, S. 121) die jeweilige Figur und ihre spezifischen und persönlichkeitsbezogenen Widerfahrnisse exponieren. Durch sie wird eine für die Figur entstandene Notwendigkeit aufgeworfen, sich gegenüber der eigenen exkludierenden Interaktionalität und darin „Biografie“ zu „bewähren“, wollte man der Terminologie von Peter Fuchs folgen, der für die mittelalterliche Literatur die Begriffe „*Lebenslauf*“ und „*Biografie*“ unterscheidet. Unter „*Lebenslauf*“ versteht er eine idealisierte und dem „*System*“, also den höfischen Kulturnormen angepasste Vita als Form idealer Inklusion, was für er die Artusliteratur allerdings nicht konstatiert. Vielmehr sieht er in den Figuren eine Form der „*Biografie*“, die er als eine exkludierende Vita beschreibt und den oder die Protagonisten dazu nötigt, sich ihrem disnormativen Habitus zu stellen und ihn aufzuarbeiten. Mit Blick auf die obigen Ausführungen scheint es so, dass dieser – mit aller Vorsicht so bezeichnete – Erzähltypus für eine literarische wie auch (im interkulturellen Sinne) individuelle Auseinandersetzung von *alter* und *ego*, von „Ich“ und (fremder) „Welt“ für die oben postulierten Ziele im Unterricht geeignet ist.

Der von Wolfzettel für die Artusliteratur postulierte Dreischritt kann strukturell allerdings in einen Fünfschritt erweitert werden, der die anfänglich exkludierende „Biografie“ der Protagonisten und die Überwindung derselben als archetypisches Muster von „Entwicklung“ in die Schritte ‚Disposition‘ ► Versagen/Scheitern ► Krise ► Bewältigung ► Er-/Überhöhung fasst. ‚Disposition‘ meint an dieser Stelle die im Text ablesbare und mehrfach als solche benannte „*art*“ (bspw. Pz. 118, 28), also die an interaktionalen und kommunikativen Mustern und Attitüden ablesbare Spezifik der jeweiligen Protagonisten. Diese führen dann zum Versagen/Scheitern und damit in eine Krise, die nur durch eine Überwindung der exkludierenden Muster der ‚Disposition‘ bewältigt werden kann, um dann in der Überhöhung, also einer signifikanten und narrativ modulierten progressiven oder emergenten Transformation des Helden zu münden.

Vor dem Hintergrund der poetischen Entwicklung des mittelalterlichen Romans und seiner narrativen Formen können solche Transformationsschritte aber nicht wie in der modernen Literatur als eine organische und (idealerweise) logische Entwicklung, sondern in mehr oder weniger großen Stufen abgelesen werden, wie es Ricarda Bauschke für Hartmanns „*Erec*“ konstatiert hat:

„Zu beobachten ist, dass die neuen moralischen Qualitäten, welche die Protagonisten auf ihren Aventiuren erlangen, nicht primär im Fortschreiten ihrer Ausbildung gezeigt werden, sondern sich selbst bereits erlangt in Aktion vorführen. Es wird also nicht unbedingt erzählt, wie *Erec* anders *wird*, sondern dass er anders *ist*. Aus diesem Verhalten heraus ergibt sich damit, dass eine innere Veränderung stattgefunden haben muss.“ (Bauschke 2017, S. 379).

Mit anderen Worten findet bei den Figuren eine schrittweise und durch einen jeweils neuen Ist-Zustand visualisierte Veränderung statt, die nicht nur eine Form der hierarchischen Transformation darstellt, sondern auch eine, welche eine nicht weiter markierte Innenwelt der Figuren berührt bzw. berühren muss. Diese deutet als Leerstelle also einen narrativ modulierten und intimen Raum an, der für den Rezipienten die Veränderung oder „*Entwicklung*“ der Figuren durch Imagination erkennbar macht und, so die narratologische Forschung, was anhand der Figurenrede, -beschreibung oder -interaktion durch den Autor gelenkt wird (vgl. Steinwachs 2016, S. 79 ff.).

Die Figuren zeichnen also eine „*biografische Verlaufskurve*“ (Wolfzettel 1999, S. 141), die narrativ so moduliert ist, dass nach dem Scheitern und während der Krise eine Form von ‚Entwicklung‘ (im Sinne von Bauschke, s.o.) stattfindet und nach außen sichtbar wird. Dies trifft insbesondere auf Wolframs Parzivalfigur zu, denn mit der Charakterisierung als „*er küene, traeliche wis*“ (Pz 4,18) wird – anders als in Hartmanns „*Erec*“ – kein spezifisches Fehlverhalten im Kontext der feudal-höfischen Ordnung thematisiert (vgl. auch Sosna 2003, S. 159). Im Gegenteil, seine ‚biografisch‘ wirksame ‚Disposition‘, die sich also nicht nur als soziales und familiäres Erbe offenbart, stellt ein Scheitern an sich selbst dar, womit die „Biografie“ der Figur narrativ für sich selbst steht und nicht (nur) für eine höfische Didaxe (Batzel 2010, S. 142).

Anmerkung zu anthropologisch begründeten Anknüpfungspunkten im „Parzival“

Mit Blick auf die oben angedeutete waldorfpädagogische und beispielsweise von Markus M. Zech in den entwicklungspsychologischen Diskurs eingeordneten Annahmen zur Adoleszenzphase (Zech 2017) von Jugendlichen in der 11. Klasse bieten die exkludierende und krisenhafte „Biografie“ und ihre Überwindung im Artusroman, insbesondere in Wolframs „Parzival“ eine Vielzahl von thematischen Anknüpfungspunkten. Je nach Ausführlichkeit und Schwerpunktsetzung der artifiziellen „Biografie“ können für den Unterricht solche Aspekte derselben ausgewählt und didaktisch aufbereitet werden, die im Rahmen einer späteren „Aneignungsphase“ im Sinne Krefts lebensweltlich und damit sinnstiftend behandelt werden können. „Aneignungsphase“ meint die chronologisch nach einer inhaltlichen Erarbeitung angesetzte „Rückwendung des Subjekts (des Rezipienten, Interpreten) auf sich selbst“ und die „bewusste, aber kontemplative Anwendung [der erarbeiteten Inhalte] auf die eigene Situation und Existenz“. (Kreft 1977, S. 379). Damit findet, wie oben bereits für die Waldorfpädagogik angedeutet, eine strukturelle Trennung von Inhalt und Aneignung statt, womit sich Wolframs „Parzival“ durch seine archetypisch anmutenden universalen Aspekte (bspw. Müller 2010, S. 5; Goller 2018, S. 186 f.) für einen Einsatz im Unterricht fraglos eignet: Dies wären beispielsweise Trauer, Liebe, Leid, Aussichtslosigkeit, Selbstüberwindung, aber auch solche wie das Mutter-Sohn-Verhältnis (Parzival/Herzeloide), Ähnlichkeiten mit den Eltern (Herzeloide/Gahmuret), Verletzung der Weiblichkeit (Orgeluse), sexuelle Übergriffe (Mejahnke), Gewalt (Cunneware/Jeschute), Hybris (uneindeutig Parzival, anders Turkoyten oder Gramoflanz), Schicksalsschläge (verpasste Frage/Kampf Parzival gegen Gawan und gegen Feirefiz), Orientierungslosigkeit und Zweifel (Abkehr Parzivals von Gott/Verfluchung durch Cundrie), Spiel mit neuen Rollen des Erwachsenenlebens (Obie/Obielot), Umgang mit Lehrern oder Autoritäten (Herzeloide/Gurnemanz/Trevrizent), Versagen (Parzival vor der Gralsfrage; im produktiven Sinne unscharf die Rolle von Gahmuret, Herzeloide oder Gurnemanz und Trevrizent), Unverständnis gegenüber der Welt (Erfahrung am Morgen nach der verpassten Frage: Verfluchung durch den Torwächter, Sigune und später Cundrie), Scham (Erstbegegnung Parzival-Condwiramurs/nicht erfolgte Gralsfrage), Krise (Parzival, in anderer Form Anfortas/Sigune/Cundrie etc.) und die sukzessive „Entwicklung“ und Überwindung der jeweiligen Krise bei den unterschiedlichen Figuren auf unterschiedlichen Wegen (Gawan, Parzival und Anfortas, aber auch Feirefiz, Gramoflanz oder Sigune) etc. All diese Aspekte stellen wie angedeutet Universalien und Lösungsstrategien dar, die sich in aktuellen Biografien und Lebenserfahrungen von Jugendlichen spiegeln können. Allein deshalb eignet sich Wolframs „Parzival“ besonders für eine literaturanthropologische und literaturepistemologische Auseinandersetzung, die im Rahmen einer durch die historische Distanz diachronen Thematisierung in der Aneignungsphase zu einer Individualisierung der Inhalte führt und dadurch anthropologisch wirksam werden kann. Eine Grundvoraussetzung für das Gelingen eines solchen Unterrichts aber, und da liegt ein möglicher Brückenschlag zwischen den oben angedeuteten subjektorientierten Ansätzen der MALD und der Waldorfpädagogik, ist eine solche Didaktisierung, die nicht nur mediävistische Inhalte, eine allgemeine Lebenswelt, eine unspezifische Vorstellung von entwicklungspsychologischen Stufenmodellen oder interkulturelle Ansprüche bedient. Vielmehr ist es für eine anthropologisch begründete, sinnstiftende und motivationale Planung nötig, die spezifischen Bedingungen der jeweils zu unterrichtenden Schüler*innen zu beobachten (Mikroebene) und diese Beobachtungen mit den allgemeinen entwicklungspsychologischen Annahmen (Makroebene) zu synchronisieren.

Zum Abschluss

Mit Blick auf die kulturellen Wurzeln der mitteleuropäischen Kultur, der nach wie vor intensiven Mittelalterrezeption in den verschiedenen medialen Formaten sowie historischen Kontinuitäten, Diskontinuitäten, durch mittelalterliche Texte und Kulturzusammenhänge erfahrbare Veränderbarkeit historischer Seinszustände sowie die im Artusroman gepflegte Kultur des Aus-Fehlern-Lernen und nicht zuletzt den entsprechenden Literatur- und sprachspezifische Kompetenzerwerb kann die Bedeutung der mittelalterlichen Literatur in der Schule nicht glaubwürdig und seriös negiert werden. Daher stellt sich, um es deutlich zu formulieren, nicht die Frage, ob die mittelalterliche Literatur ihren Raum in der Schule haben kann, sondern die Frage, wie der notwendige Raum ausgefüllt werden kann, um den Schüler*innen

einen fachlich wie individuell sinnstiftenden Unterricht anbieten und diesen als motivationale Brücke für die Texterschließung und nachfolgende Aneignung nutzen zu können. Der hier vorgelegte Versuch einer anthropologisch begründeten Rezeption der mittelalterlichen Literatur in der Schule hat also wie dargestellt zwei sich gegenseitig ergänzende und wirkungsvoll verknüpfbare Ebenen: Einmal bietet beispielsweise Wolframs „Parzival“ einen bunten Strauß anthropologischer Themen und bietet Anknüpfungspunkte für entwicklungspsychologisch relevante Themen aus einer fernen Zeit und einem gleichzeitig vertrauten Erfahrungshorizont der Figuren: Vielmehr „*dauern einige Konstellationen [...] fort*“ (Müller 2010, S. 5), und zwar bis heute, wie es Jan.-Dirk Müller bzw. hört das Mittelalter nicht auf, wie es Valentin Groebner postuliert (Groebner 2008). Diese können in einer diachron entwickelten Lektüre und – mit aller Vorsicht – durch die Alterität der Texte zwar nur im Ansatz über eine identifikatorisch-symbiotischen Rezeption erlebt werden, bieten darüber hinaus allerdings wichtige Gesprächs- und Reflexionsanlässe in einer „Aneignungsphase“. Auch wenn Aneignung und Individualisierung durch eine prüfungsorientierte Post-PISA-Kompetenzdidaktik zunehmend in den Hintergrund gedrängt wurde, die Reanimation dieses Unterrichtsschrittes scheint für eine im Unterricht erfahrbare biografisch Relevanz der Literatur und damit Sinnstiftung und Motivation unausweichlich. Unabhängig der Erarbeitung von Kenntnissen und Kompetenzen, die ebenfalls als Teil einer anthropologisch begründeten Lektüre zu verstehen sind: Das „Eigene“ erfährt sich durch das „Fremde“ und ganz im Sinne Martin Buber das ICH durch das DU. Und in der Artusliteratur ist dieses DU Teil unserer Wurzeln, fordert auf zu fragen, ermutigt zur Reflexion und dieses „Eigene“, das ICH der Schüler*innen kann sich in einem anthropologisch begründeten Unterricht fachlich, kulturell, sozialisatorisch und individuell bilden – und zwar ganz konkret in der Begegnung mit Artus, Parzival und mir selbst.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2010). *Identität*. Wiesbaden: Springer.
- Bärnthaler, Günther (2010): „Was hat denn das mit uns zu tun?“ *Gahmuret, Parzival und Gawain als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag.
- Bärnthaler, Günther (2020). *Fragen an Hagen. Wege zum „Nibelungenlied“ für jugendliche Schülerinnen und Schüler*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Batzel, Marie (2010). *Helden auf Bildungswegen. Die Exemplarik erstrebende Biografie-Erzählung. Ein Gegenentwurf zum Gattungskonzept des Entwicklungs- und Bildungsromans*. Passau: Ralf Schuster Verlag.
- Bauschke, Ricarda (2017). Lernen durch Narration: Die Bildung des Artusritters als erzählerische Herausforderung. In: Lähnemann, Henrike; McLelland, Nicola & Miedema, Nine (Hrsg.): *Lehren, Lernen und Bilden in der Literatur des deutschen Mittelalters*. Tübingen: Narr, S. 379-390.
- Birkmeyer, Jens (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In Gebhard, Ulrich (Hrsg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht*. Wiesbaden: Springer, S. 33-50.
- Boenicke, Rose, Gerstner, Hans-Peter & Tschira, Antje (2004). *Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*. Darmstadt: WBG.
- Boss, Günther (2018). *Individuationswege*. Bd. 1. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 1-9.
- Buck Thomas, Martin (2011). Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. In: Thomas Martin Buck & Nicola Brauch (Hrsg.). *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*. Münster und New York: Waxmann, S. 21-54.
- Deifuß, Holger (2005). Aktualität und Modernität mittelalterlicher Literatur? Anmerkung zum „lautlosen Begräbnis“ älterer deutscher Literatur im modernen Deutschunterricht, *Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein Gesellschaft* 15, 2005, S. 143-157.
- Eibl, Karl (2016). *Animal Poeta, Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Paderborn: mentis.
- Eitschberger, Astrid (2015). „nû kumet uns diu zit“. Eine Strophe von Dietmar von Eist im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht in der Sekundarstufe. In: Wrobel, Dieter & Tomasek, Stefan (Hrsg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 209-225.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feistner, Edith, Karg, Ina & Thim-Mabrey Christiane (2006). *Mittelalter in Schule und Germanistik. Leistungspotential und Ziele eines Faches*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Fiechter, Hans Paul & Zech, Michael M. (2013). *FAUST Lesen*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Fingerhut, Karl Heinz (2006). Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze: Klett, S. 134-156.
- Fuchs, Peter (1999). Moderne Identität im Blick auf das europäische Mittelalter. In Willems, Herbert & Hahn, Alois (Hrsg.): *Identität und Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 273-297.
- Goller, Detlef (2015). Mittelalter macht Schule. Das Bamberger Projekt MimaSch. In: Hofmeister, Wernfried & Schwinghammer, Ylva (Hrsg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 175-191.
- Götte, Wenzel M.; Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Groebner, Valentin (2008). *Das Mittelalter hört nicht auf. Über historisches Erzählen*. München: C. H. Beck.

- Heimes, Silke (2012). *Warum Schreiben hilft. Die Wirksamkeitsnachweise der Poesietherapie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Heiser, Ines (2018). Auswahlkriterien für mittelalterliche Literatur im Unterricht. In: Goller, Detlef; Hufnagel, Sabrina & Brähler-Körner, Isabell (Hrsg.): *Helden in der Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 13-28.
- Holzberg, Niklas (2001). Einführung. In: Heliodor: *Die schöne Charikleia*. Zürich: Artemis und Winkler, 323-345.
- Holzberg, Niklas (2008). *Der antike Roman. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Huber, Christoph (2017). Lehre, Bildung und das Fiktionale. In Lähnemann, Henrike; McLelland, Nicola & Miedema, Nine (Hrsg.): *Lehren, Lernen und Bilden in der Literatur des deutschen Mittelalters*. Tübingen: Narr, S. 17-35.
- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Ingarden, Roman (1972). *Das literarische Kunstwerk*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Iser, Wolfgang (⁴2014). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Jauß Hans Robert (²1997). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003). Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 75-94.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014). Der Deutschunterricht des Staates. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.). *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 12-44.
- Karg, Ina (2012). (Keine) Freude über „Lebenszeichen“? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht. In: Herweg, Mathias & Keppler-Tasaki, Stefan (Hrsg.): *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Berlin: De Gruyter 2012, S. 425-442.
- Kirchhoff, Matthias (2018a). Wandel durch Annäherung. Wolframs Parzival zwischen Universität und Waldorfschule. In Detlef Goller, Sabrina Hufnagel & Isabell Brähler-Körner (Hrsg.): *Helden in der Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 285-302.
- Kirchhoff Matthias (2018b). Frank Steinwachs: Wolframs „Parzival“: Den Text ergründen, das Selbst erfahren. Fünf Beiträge zur fachlichen Verortung und didaktischen Intention von Wolfram von Eschenbachs (!) „Parzival“ im Deutschunterricht an Waldorfschulen (Gestalten + Entdecken Deutsch), Kassel 2016. In: *ZfdA* 147, 2018, S. 268-271
- Klein, Dorothea (2015). Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus fachwissenschaftlicher Sicht. In: Wrobel, Dieter & Tomasek, Stefan (Hrsg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 13-29.
- Kluge, Norbert (2003). *Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindern in pädagogischer Betrachtungsweise*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kranich, Ernst-Michael (1999). *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. Heidelberg: utb-Quelle und Meyer.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner & Rosenmund Moitz (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Leber, Stefan, (2019). Das Jugendalter. In: Leber, Stefan (Hrsg.): *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: WBG, S. 106-131.
- Miedema, Nine & Sieber, Andrea (2013). Zurück zum Mittelalter. In: Miedema, Nine & Sieber, Andrea (Hrsg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 7-20.
- Müller, Jan-Dirk (2010). *Mediävistische Kulturwissenschaft. Ausgewählte Studien*. Berlin und New York: De Gruyter.

- Pollak, Guido & Spengler, Andreas (2019). Bildung in fluider und poröser Konstellation, Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch. In: Manfred Oberlechner & Robert Schneider-Reisinger (Hrsg.): *Fluidität bildet, „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen*. Baden-Baden: Nomos, S. 39-56.
- Rabelhofer, Bettina (2015). Ästhetische Erfahrung als Selbstbildung. Ein Plädoyer für die ästhetische Erziehung des lernenden Menschen. In: Wernfried Hofmeister & Ylva Schwinghammer (Hrsg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 339-349.
- Richter, Tobias (2016). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Sassenhausen, Ruth (2007). *Wolframs von Eschenbach „Parzival“ als Entwicklungsroman. Gattungstheoretischer Ansatz und literaturpsychologische Deutung*. Köln und Weimar: Böhlau.
- Scherwinsky, Walter (1950). Gewissenszwang? In: *Pädagogische Provinz* 4, 1950, S. 504.
- Schirmer, Heinrich (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schmid, Elisabeth (1999). Weg mit dem Doppelweg. Wider eine Selbstverständlichkeit der germanistischen Artusforschung. In: Wolfzettel, Friedrich & Ihring, Peter (Hrsg.): *Erzählstrukturen der Artusliteratur. Forschungsgeschichte und neue Ansätze*. Tübingen: Narr, S. 69-85.
- Schneider, Peter (2008). Schülerorientierter Unterricht. In: Jost Schieren (Hrsg.): *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule*. München: Kopaed, S. 33-56.
- Schuchardt, Malte (2002). Gedanken zur Parzivalepoche. *Erziehungskunst* 1, 2002, S. 23-29.
- Schwinghammer, Ylva (2013). *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Seelbach, Sabine & Zamminer, Gerhild (2016). The Fault in Our Stars. Zur Legitimität der Sinndebatte. *ide* 3, 2016, S. 9-18.
- Seeber, Stefan (2017). *Jenseits der Epochenschwelle. Der Roman als vormoderne Gattung in der Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- 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. *RoSE Vol. 1*, No 1, 2010, S. 33-48.
- Sommer, Wilfried (2021): *Resonanzfiguren des verkörperten Selbst*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Sosna, Anette (2003). *Fiktionale Identität im höfischen Roman um 1200. „Erec“, „Iwein“, „Parzival“, „Tristan“*. Stuttgart: Hirzel.
- Spillmann, Hans-Otto (2000). Stellenwert und Funktion eines germanistischen Fachstudiums in der Lehrerbildung. In: Jürgen Förster (Hrsg.): *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*. Kassel: Kassel University Press, 2000, S. 56-85.
- Spreitzer, Brigitte (2015). Swem nie von liebe leit geschach, dem geschach ouch liep von liebe nie. Der mittelalterliche Tristanstoff und seine Bearbeitung bis ins 21. Jh. als Medium der Selbsterfahrung für Jugendliche. In Hofmeister, Wernfried & Schwinghammer Ylva (Hrsg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 327-337.
- Steiner, Rudolf (2019a-c). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924*. 3 Bde. Basel: Rudolf Steiner Verlag (GA 300a-c).
- Steinwachs, Frank (2021). *Wolframs „Parzival“. Den Text ergründen, das Selbst erfahren. Fünf Beiträge zur fachlichen Verortung und didaktischen Intention von Wolfram von Eschenbachs „Parzival“ im Deutschunterricht an Waldorfschulen*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.

- Steinwachs Frank (2018). Mittelalterliche Literatur im Unterricht - Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung, *RoSE Vol. 8*, No. 2, 2018, S. 120-132.
- Steinwachs, Frank (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen, *RoSE Vol. 1*, No. 11, 2020, S. 28-44.
- Ullrich, Heiner (2006). Befremdlicher Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? – Die Freie Waldorfschule im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Hansen-Schaberg, Inge & Schonig, Bruno (Hrsg.): *Waldorf-Pädagogik*. Hohengehren: Schneiderverlag, S. 181-221.
- Wagemann, Johannes (2019). Anthropologie und Ich. Methoden und Ergebnisse erstpersonaler Bewusstseinsforschung. In: Angelika Wiehl (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: utb-Klinkhardt, S. 83-102.
- Wolf, Jürgen (2007). *Einführung in das Werk Hartmanns von Aue*. Darmstadt: WBG.
- Wolfzettel, Friedrich (1999). Doppelweg und Biografie. In Wolfzettel, Friedrich & Ihring, Peter (Hrsg.): *Erzählstrukturen der Artusliteratur. Forschungsgeschichte und neue Ansätze*. Tübingen: Narr, S. 119-141.
- Wrobel, Dieter (2015). Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle. In: Dieter Wrobel & Stefan Tomasek (Hrsg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-10.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014). Homo educandus. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-26.
- Zech, Michael M. (2016). Der Waldorfflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 572-597.
- Zech, Michael M. (2017). Anthroposophische Jugendpädagogik und die Herausforderung des frühen 21. Jahrhunderts. In Wiehl, Angelika & Zech, Michael M. (Hrsg.): *Jugendpädagogik in der Waldorfschule*. Pädagogische Forschungsstelle: Kassel, S. 227-316.
- Zech, Michael M. (2018a). Ein kulturkundlicher Ansatz zur Erschließung mittelalterlicher Literatur in der Schule. Lehrplan und Unterrichtspraxis der Waldorfschulen. In: Goller, Detlef; Hufnagel, Sabrina & Brähler-Körner, Isabell (Hrsg.): *Helden in der Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 301-321.
- Zech, M. Michael (2018b). Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. In Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, Michael M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56-72.
- Zech, Michael M. (2018c). Bildung und Waldorfpädagogik. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & M. Zech, Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12-55.