

Jost Schieren (Hrsg.)

Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungs- wissenschaft

Standortbestimmung und
Entwicklungsperspektiven

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schieren (Hg.), Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft,
ISBN 978-3-7799-4481-2, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4481-2>

Einleitung

Jost Schieren

- 1 Erziehungswissenschaftliche Kritik
- 2 „Empirische Wende“
- 3 Waldorfpädagogik im akademischen Kontext
- 4 Rezeptionsprobleme
- 5 Forschungskolloquium Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Waldorfschulen zählen in der Gegenwart zu den bekanntesten und am meisten verbreiteten Einrichtungen aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Es gibt derzeit alleine in Deutschland etwa 236 Waldorfschulen und über 500 Waldorfkindergärten, weltweit sind es über tausend Schulen in mehr als 27 Ländern. Insbesondere China gilt in den letzten Jahren als *Boom-Land* der Waldorfpädagogik. Neben der Montessoripädagogik, die mit noch weitaus mehr Einrichtungen vertreten ist¹, gibt es keine Schulbewegung mit einer annähernd so großen Verbreitung, die zur Zeit der Reformpädagogik begründet worden ist.

Die Waldorfschulen profitieren dabei in besonderem Maße von dem wachsenden Interesse an Privatschulen seit den ersten alarmierenden PISA-Ergebnissen und den bildungspolitischen Maßnahmen, die daraufhin eingesetzt wurden, wie durchgängige Lernstandserhebungen und die Schulzeitverkürzung des G8. Bei Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule schicken, genießt die Waldorfpädagogik den Ruf einer weniger einseitig leistungsorientierten und daher auch weniger stressbehafteten Schulform, deren paidotopische Ausrichtung den Schülern größere individuelle Entwicklungsfreiräume zugesteht und sie zugleich ermuntert, diese vielseitig zu ergreifen. Die Betonung auf handwerklichen und musisch-künstlerischen Aktivitäten, die eine einseitig kognitive Erziehung ausgleichen sollen, der Verzicht auf Notenzeugnisse, die Verbindlichkeit einer konstanten Lehrperson über die sogenannte Klassenlehrerzeit der ersten acht Schuljahre, das Lernen in leistungsheterogenen Gruppen ohne Sitzenbleiben, der Epochenunterricht und ein früher Fremdsprachenunterricht sind weitere bekannte Merkmale der Waldorfpädagogik.

1 Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Montessorischulen in Deutschland zumeist als Regelschulen in kommunaler Trägerschaft existieren und Waldorfschulen allein als Privatschulen organisiert sind.

Trotz der insgesamt erfolgreichen und positiven Entwicklung der Waldorfschulen, die ein mehr oder minder selbstverständlicher Teil der deutschen und internationalen (Privat-)Schullandschaft geworden sind, muss mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft festgestellt werden, dass das Bildungskonzept der Waldorfpädagogik bisher entweder kaum zur Kenntnis genommen worden ist oder aber in ihren theoretischen Grundlagen scharf verurteilt wird. Die Stellung der Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist von Ignoranz bis hin zu scharfer Kritik anzusiedeln, wobei Letztere meist die unausgesprochene Voraussetzung der Ersteren ist.

1 Erziehungswissenschaftliche Kritik

Eine bis in die Gegenwart maßgebliche, ausführliche und grundlegende Kommentierung seitens der Erziehungswissenschaft hat die Waldorfpädagogik erst in den 1980er Jahren erfahren, nachdem seit den 1970er Jahren eine Neugründungswelle von Waldorfschulen ihren Anfang genommen hatte. Klaus Prange hat damals mit seinem 1985 erschienenen Buch unter dem schlagkräftigen Titel „Erziehung zur Anthroposophie“ (Prange 2000) aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Grundproblem einer weltanschaulich befangenen, dogmatischen und auf Indoktrination ausgerichteten Pädagogik benannt. Heiner Ullrich, der mit seiner Dissertation „Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung“ (Ullrich 1986) eine detaillierte Auswertung der der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Anthroposophie vornimmt, kommt zu dem Schluss, dass es sich bei der Anthroposophie um eine vormoderne, sprich voraufklärerische mystische Weltanschauung handele, die den Maßstab gegenwärtigen wissenschaftlichen Denkens unterschreite. Es heißt bei ihm an anderer Stelle: „Im Gegensatz zur bewussten methodischen Selbstbegrenzung, zur Pluralität und Unabschließbarkeit moderner Wissenschaftlichkeit wollen Steiner und seine Schülerschaft das wohlgeordnete Ganze der Welt gleich einer ewig unwandelbaren Wahrheit dogmatisch wissen bzw. schauen. [...] Ihre Denkform ist degenerierte Philosophie, ist Weltanschauung. [...] Den Gefahren eines solchen Denkens [...] ist Steiner mit der Herausbildung der anthroposophischen ‚Geheimwissenschaft‘ gänzlich erlegen. Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie“ (Ullrich 2011, S. 109f.).

Die von beiden Autoren skizzierte Position ist bis heute in der Erziehungswissenschaft maßgeblich geblieben. Die erziehungswissenschaftliche Ideologiekritik an der Waldorfpädagogik bestimmt auch gegenwärtig den Diskurs. Die Anthroposophie gilt als das Problem der Waldorfpädagogik. Heiner Ullrich hat seine Kritik in seiner jüngsten Veröffentlichung „Wal-

dorfpädagogik. Eine kritische Einführung“ nochmals dezidiert wiederholt (Ullrich 2015). Er würdigt zum einen den Praxiserfolg der Waldorfpädagogik: „Die Waldorfschulen dürfen durchaus als erfolgreich gelten“ (ebd., S. 172). Zum anderen erhält dieses Zeugnis einer anerkannten Praxis der Waldorfpädagogik ein Gegengewicht auf Grundlage der diagnostizierten weltanschaulichen Prägung der Waldorfpädagogik: „Ihre umfassende Grundlage sind das Menschenbild und die Weltanschauung der Anthroposophie Rudolf Steiners. Diese bestimmen nicht nur die Methode des Unterrichts und Erziehens, sondern in vielfältig aufeinander bezogener Weise auch die Inhalte des Lehrplans und die Themen im Unterricht. Keine andere aus der klassischen Reformpädagogik stammende Schulkultur ist in einem solch hohen Maße weltanschaulich geprägt wie die Waldorfpädagogik“ (Ullrich 2015, S. 173). Dies ist die Hauptkritik Ullrichs an der Waldorfpädagogik, die er in seiner „kritischen Einführung“ mehrfach wiederholt. Dabei ist es ihm wichtig darzulegen, dass die Anthroposophie nicht nur im Hintergrund einer an sich positiven pädagogischen Bewegung steht, sondern dass sie die Waldorfpädagogik in allen ihren Erscheinungsformen dominant prägt.

Die Waldorfpädagogik ist nach Ullrich ideologisch durchweg von der Anthroposophie bestimmt. Dabei ist festzustellen, dass die ideologische Belastung der Waldorfpädagogik ungleich schwerer wirkt als beispielsweise die in wissenschaftlicher Perspektive nicht minder inkommensurable „kosmische Erziehung“ von Maria Montessori. Während die Montessoripädagogik theoriekritisch relativ unbelastet eine Pädagogik „vom Kinde aus“ in vielen Schulen in staatlicher Trägerschaft praktizieren kann und auch in erziehungswissenschaftlichen Seminaren sachneutral und erkenntnisbezogen weitgehend unanstößig behandelt wird, so scheiterte bislang in der Regel der erziehungswissenschaftliche Zugang zur Waldorfpädagogik an den Theoriezumutungen der Anthroposophie. Allein die breite Wertschätzung von Elternseite gewährt den Waldorfschulen eine Existenzform in den gesetzlich geschützten Residuen der internationalen Privatschulsysteme.

Die Theorie der Waldorfpädagogik erscheint auch in auf Neutralität bedachten Sachdarstellungen der Erziehungswissenschaft grob wissenschaftsfern und erkenntnisabstinent. Blickt man beispielsweise auf die Darstellung der Waldorfpädagogik in „Meilensteine der Pädagogik“ von Andreas Lischewski, so ist in den wenigen Passagen, die davon handeln, in schneller Folge von dem Konzept der „vier Leiber“, die sich in einem festgelegten „Siebenjahresrhythmus“ enthüllen, und von „Reinkarnation und Karma“ als dem Entwicklungsprinzip des Ich die Rede (Lischewski 2014, S. 325f.). Man mag dies der Kürze der Darstellung zuschreiben, aber deutlich ist doch, dass solche Begriffsschemen und Denkfragmente kaum eine theoretisch valide Position beschreiben können, auch wenn viele Waldorfeinrichtungen ebensolche Beschreibungen zur Selbstdarstellung in ihren Broschüren und auf Internetseiten einsetzen.

Es sind weitere Beispiele der erziehungswissenschaftlichen Sicht auf die Waldorfpädagogik zu nennen. Im „Lexikon der Pädagogik“ von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt heißt es: „Wegen ihrer kinderzentrierten Arbeit und autonomer Formen von Zeit- und Themenorganisation anerkannt, wird die Waldorfpädagogik gleichzeitig kritisiert, weil sie anthroposophisch indoktrinäre“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 762). Als einzige Literaturangabe wird Pranges „Erziehung zur Anthroposophie“ erwähnt. Bei Ehrenhard Skieras maßgeblicher Monographie „Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart“ findet sich nach einem angeführten Steiner-Zitat der Satz: „Das ist weltanschaulicher Totalitarismus in reinsten Form. Er hat die Tendenz, alles und jedes in seinen Bann zu ziehen und Kritiker abzuwehren. Er kennt, solange die Mission noch nicht erfüllt ist, Aufgeschlossenheit für anderes nur als Bereitschaft, andere Quellen dem eigenen Denken anzuverwandeln oder als Strategie einer allmählichen Vereinnahmung“ (Skiera 2009, S. 264). Mit solchen Aussagen ist die erziehungswissenschaftliche Position gegenüber den Theorieansprüchen der Waldorfpädagogik scharf und entschieden markiert. Eine Auseinandersetzung damit verbietet sich selbstredend, denn mit dem belasteten Begriff des „Totalitarismus“ ist der empfindliche bundesrepublikanische Wertekanon berührt, der nicht angetastet werden kann.

Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass Skiera, ungeachtet der Kritik an der anthroposophischen Theorie, die Praxis der Waldorfpädagogik sehr eingehend und sachneutral und an vielen Stellen durchaus würdigend beschreibt und zudem als Titelbild der Erstauflage seines Buches zur Reformpädagogik ein offensichtliches „Waldorfbild“, das der Einführung der Buchstaben dient, verwendet. Es heißt bei ihm in diesem Sinne abschließend: „Die dargelegte kritische Sicht scheint ein ablehnendes Urteil gegenüber der Praxis der Waldorfpädagogik nahezulegen. Das ist nicht notwendigerweise folgerichtig. Man kann die Ergebnisse der Alchimie im Einzelnen würdigen (Beispiel: die Erfindung des Porzellans), ohne von ihren theoretischen Prämissen oder der Zweckmäßigkeit ihres Vorgehens im Ganzen überzeugt zu sein. – Indem die Waldorfpädagogik ihr Menschenbild ‚konsequent‘ in die Praxis umsetzt, weist sie in ihrem Vorgehen und in ihren Resultaten durchaus auf Desiderate der ‚modernen‘ Pädagogik hin“ (Skiera 2009, S. 265). Skiera führt dann einzelne zentrale Aspekte der waldorfpädagogischen Praxis auf, die diesen *Desideraten* entsprechen: die Bedeutung der Autorität in der Schule, Wertevermittlung, ästhetische Bildung, ganzheitliche Bildung, Inklusionsaspekte und weiteres mehr.

Unterm Strich ist die erziehungswissenschaftliche Haltung diejenige, dass die waldorfpädagogische Praxis im Zuge einer liberalen Bildungspolitik einen Ort in der Privatschullandschaft beanspruchen kann und auch gelegentliche Anregungen für das öffentliche Bildungsleben bereithält, ihr Erfolg allerdings zu einem nicht unerheblichen Teil der komfortablen Rahmung

selektierter bürgerlicher Elternhäuser geschuldet ist, die dem gesellschaftlichen Querschnitt bei Weitem nicht entsprechen. Die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik bleiben dabei vollständig indiskutabel.

2 „Empirische Wende“

Wenn auch auf der einen Seite die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik seitens der Erziehungswissenschaft weitgehend abgelehnt bzw. ignoriert werden, so ist doch auf der anderen Seite die Praxis der Waldorfschulen in den vergangenen fünfzehn Jahren zu einem extensiv beforschten Gegenstand der empirischen Forschung geworden. Inzwischen liegen national und international mehr als 80 empirische Studien zur Waldorfpädagogik vor (Peters 2013, S. 3). Damit zählen die Waldorfschulen zu den bestbeforschten Schulen aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Der deutliche Anstieg der erhobenen empirischen Untersuchungen in den vergangenen fünfzehn Jahren wird durch folgende Grafik, die der Dissertation von Jürgen Peters (Peters 2013, S. 6; Böhle/Peters 2011) entnommen ist, deutlich:

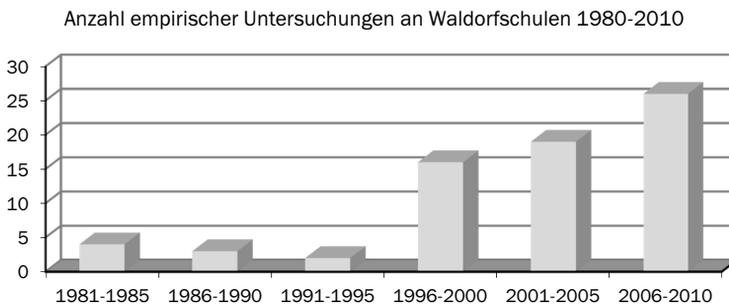


Abb. 1 Häufigkeit empirischer Studien zur Waldorfpädagogik

Hervorzuheben sind die empirischen Studien von Heiner Ullrich, der ungeachtet seiner Theoriekritik ein fortdauerndes Forschungsinteresse an der Waldorfpädagogik verfolgt und in Zusammenarbeit mit Werner Helsper eine umfassende Arbeit zur sogenannten *Klassenlehrerzeit* (Helsper/Ullrich et al. 2007) vorgelegt hat. Hinzu kommen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten seiner Schüler: Till-Sebastian Idel hat zu Schülerbiografien an Waldorfschulen geforscht (Idel 2007), Gunter Graßhoff (Graßhoff 2008), Katharina Kunze (Kunze 2011) und Davina Höblich (Höblich/Graßhoff 2006) haben Forschungsergebnisse im Umfeld der erwähnten Klassenlehrerstudie veröffentlicht. Die vorwiegend qualitativ orientierten Arbeiten von Heiner Ullrich und seinem Umkreis werden ergänzt durch zahlreiche quantitative

Studien von Dirk Randoll und weitere qualitative Arbeiten von Heiner Barz. Beide haben eine umfangliche Absolventenstudie (Barz/Randoll 2007), Studien zur Profession des Waldorflehrers (Randoll 2013; Barz 2013) und gemeinsam mit Sylva Liebenwein eine Untersuchung zur Schulqualität an Waldorfschulen (Liebenwein/Barz/Randoll 2012) vorgelegt. Darüber hinaus existieren inzwischen auch internationale empirische Studien in Großbritannien (Woods/Ashley/Woods 2005), Schweden (Dahlin 2007), den USA (Gerwin/Mitchell 2007) und der Schweiz (Randoll/Barz 2007).

Überschlägig betrachtet sprechen die meisten Studien den Waldorfschulen ein relativ gutes Zeugnis aus. Unter anderem wird das von Klaus Prange benannte Indoktrinationsmotiv nicht bestätigt. Die Absolventenstudie von Barz und Randoll belegt vielmehr, dass von einer tatsächlich erfahrenen Indoktrination der befragten Absolventen nicht die Rede sein kann (Randoll/Barz 2007, S. 133ff.).

Nach den Messkriterien der empirischen Bildungsforschung sind Waldorfschulen international wettbewerbsfähig, wobei die Schüler einen hohen Grad der Identifikation mit ihrer Schule aufweisen (Liebenwein/Barz/Randoll 2012, S. 50). Auch bei den Waldorflehrern, die schlechter vergütet werden als Regelschullehrer und auch keinen Beamtenstatus haben, liegen offenbar ein hoher Grad an Identifikation mit dem eigenen Beruf und eine große Leistungsbereitschaft bei gleichzeitig geringerer Burnout-Gefährdung vor (Randoll 2013).

Sind Waldorfschulen demnach Inseln der Seligen in einer mehr und mehr stressbehafteten und dem ökonomischen Diktat folgenden Bildungslandschaft? Mitnichten, die fröhliche Lebendigkeit und der farbenfrohe Glanz der Waldorfschulen sind unter anderem einem eher ökonomischen Selektionsmechanismus geschuldet. Dieser liegt nicht in den Intentionen der Schulen selbst, sondern in den Ländergesetzgebungen zum Privatschulgesetz begründet, wonach Privatschulen nur zum Teil aus staatlichen Mitteln finanziert werden. Waldorfeltern müssen demnach zusätzlich zu ihrem steuerlichen Beitrag zur Bildung einen hohen einkommensabhängigen Eigenanteil von durchschnittlich 160.- Euro pro Kind und Monat für die Waldorfschule bezahlen (Koolmann 2014, S. 5). Damit wird die Waldorfschule zu einer Art „Klienten-Schule“, die akademischen Elternhäusern mit umfassenden Bildungsaspirationen und individualistischen Lebensentwürfen einen geschützten Bildungsraum für ihre Kinder bietet, die sie vor den dissoziierenden und wertinstabilen Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft bewahrt.² Eine erste

2 Vergleiche Heiner Ullrich: „Die Auswertung zu den Berufen der Eltern ergibt, dass die ehemaligen Waldorfschüler in Deutschland weiterhin überwiegend aus der gehobenen, akademisch ausgebildeten Mittelschicht stammen“ (Ullrich 2012, S. 72). Ullrich beruft sich in der „Auswer-

Ausnahme dieser bourgeoisen Inselwelt der Waldorfpädagogik bildet die „Interkulturelle Schule“ in Mannheim (www.fiw-mannheim.de), die als Waldorfschule in einem Brennpunktviertel arbeitet. Erfreulicherweise gibt es weitere ähnliche Schulprojekte in der Gründungsphase. Außerdem ist hervorzuheben, dass die bürgerliche Prägung der Waldorfpädagogik ein eher deutliches bzw. europäisches (der Bildungspolitik der Länder geschuldetes) Phänomen ist. Im internationalen Kontext gibt es zahlreiche Beispiele von Waldorfschulprojekten in Townships in Afrika, in den Favelas in Brasilien, in Palästina, auf Haiti und auch in Osteuropa, die zeigen, dass Waldorfpädagogik auch sehr erfolgreich in von Not und Armut gezeichneten Regionen und Verhältnissen sozialtherapeutische und basispädagogische Arbeit zu leisten vermag.

3 Waldorfpädagogik im akademischen Kontext

Zu dem starken Anstieg von empirischen Forschungen im Bereich der Waldorfpädagogik kommt noch eine deutliche Veränderung in der Waldorflehrerausbildung hinzu. Die Waldorfpädagogik ist weltweit wohl die einzige Privatschulpädagogik, die eine eigene Lehrerbildung unterhält, welche in Deutschland nach derzeitigem Stand jährlich mit über zehn Millionen Euro aus den Beiträgen der Waldorfschulen finanziert wird. Die Waldorflehrerausbildung fand bis 2006 fast ausschließlich in eigenen Lehrerseminaren statt, in denen einerseits in grundständigen Vollzeitstudiengängen Waldorfklassenlehrer ausgebildet wurden, die dann, je nach den Regelungen der einzelnen Bundesländer, bestimmte Formen der Unterrichtsgenehmigung ausschließlich an Waldorfschulen erhielten. Andererseits konnten in einem Unterrichtsfach qualifizierte Absolventen von Hochschulstudiengängen eine Waldorfzusatzqualifikation erwerben und dann Oberstufenlehrer an Waldorfschulen werden. Die größten deutschen Lehrerseminare befinden sich in Stuttgart, Mannheim und Witten-Annen, wobei die „Freie Hochschule Stuttgart“ seit 1999 einen durch das Land Baden-Württemberg anerkannten Hochschulstatus innehat. Insgesamt gibt es deutschlandweit zehn eigenständige Waldorflehrerausbildungsstätten mit Vollzeitausbildungen und mehr als 25 Seminarorte mit berufsbegleitenden Ausbildungskursen.

Seit 2007 hat sich das Bild der Waldorflehrerausbildung deutlich verändert. Seitdem bietet die „Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft“ in

„tung“ auf die Absolventenstudie von Barz und Randoll (2007). Diese Studie greift allerdings auf Kohorten bis maximal in die 1990er Jahre zurück. Aktuell läuft eine seitens des Bundes der Freien Waldorfschulen beauftragte Untersuchung, die Steffen Koolmann und Lars Petersen von der Alanus Hochschule durchführen.

Alfter bei Bonn einen Lehramtsstudiengang Kunst mit Abschluss Erstes Staatsexamen an, in den eine Waldorfqualifikation integriert ist. Zeitgleich wurde dort ein Teilzeitstudiengang Master Pädagogik akkreditiert, der einerseits eine pädagogische Qualifizierung für Quereinsteiger mit einem absolvierten Fachstudium anbietet und andererseits für bereits tätige Pädagogen einen Schwerpunkt *Pädagogische Praxisforschung* enthält. Darüber hinaus wurden 2008 in Alfter ein Teilzeitstudiengang Master Heilpädagogik, 2010 ein Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik und 2011 ein Bachelor und Master of Education Lehramt Kunst für Gymnasien und Gesamtschulen akkreditiert. Allen Studiengängen ist gemeinsam, dass sie einerseits die Waldorfpädagogik als Profilerkmal enthalten und andererseits einen Dialog zwischen Waldorfpädagogik, verschiedenen Reformpädagogiken und Allgemeiner Erziehungswissenschaft verfolgen. Ziel der bildungswissenschaftlichen Studiengänge der Alanus Hochschule ist es, die Waldorfpädagogik aus ihrer ideologischen Engführung und eher monolithischen Vertretung herauszulösen und den Studierenden eine breite Diskursplattform zu eröffnen. 2010 erhielt der Fachbereich Bildungswissenschaft im Zuge der erfolgreichen institutionellen Akkreditierung der Alanus Hochschule durch den Wissenschaftsrat das Promotionsrecht.

Im Zuge dieser akademisch orientierten Entwicklung auf Basis des Bologna-Prozesses sind auch in Stuttgart und in Mannheim BA- und MA-Studiengänge im Bereich der Waldorfpädagogik mit unterschiedlichen Profilschwerpunkten entwickelt und akkreditiert worden. Seit 2015 bietet die Stuttgarter Hochschule einen internationalen MA-Studiengang für Waldorfpädagogik in englischer Sprache an. Es wurden zudem seit 2008 erste Professuren mit einem waldorfpädagogischen Fokus eingerichtet.

Diese ganze Entwicklung führte in der Waldorfpädagogik ebenfalls zu einer neuen Forschungs- und Wissenschaftskultur. Schon seit den 1980er Jahren besteht auf Initiative der Stuttgarter Hochschule ein Kolloquium von Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen, die in regelmäßigen Abständen Publikationen mit Diskussionsbeiträgen vorlegen, die die Waldorfpädagogik in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit sichtbar machen (Bohnsack/Kranich 1990; Bohnsack/Leber 1996). Diesem Kreis gehören von erziehungswissenschaftlicher Seite unter anderem Fritz Bohnsack (Emeritus Universität Essen), Horst Rumpf (Emeritus Goethe-Universität Frankfurt), Harm Paschen (Emeritus Universität Bielefeld), Karl Garnitschnig (Emeritus Universität Wien), Bo Dahlin (Emeritus Universität Karlstad) und neuerdings auch Wolfgang Nieke (Emeritus Universität Rostock), Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal) und Guido Pollak (Universität Passau) an.

Im Kontext einer (erziehungs)wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik sind zudem zu nennen: die Habilitationsschrift